VOLUMEN 4, No. 2, 1991 ISSN-0187-7690

REVISTA INTERCONTINENTAL DE PSICOLOGIA Y EDUCACION

Luis A. Oblitas, Editor

UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL
EXTENSION UNIVERSITARIA

REVISTA INTERCONTINENTAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

VOLUMEN 4 NÚMERO 2 1991

PSICOLOGÍA HISPANOAMERICANA CONTEMPORÁNEA II

Luis A. Oblitas, *editor*

UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL

UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL

RECTOR
Dr. Esteban Martínez de la Serna
SECRETARÍA GENERAL
Lic. Juan José Corona López
FINANZAS, ADMINISTRACIÓN Y JURÍDICO
C. P. José Luis León Zamudio
FACULTAD DE PEDAGOGÍA
Dra. Gabriela Martínez Iturribarría
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
Dr. Javier Romero Aguirre
DEPARTAMENTO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA
Dr. Luis Armando Oblitas Guadalupe

REVISTA INTERCONTINENTAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

VOLUMEN 4 NÚMERO 2 1991

UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL
DEPARTAMENTO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA
Av. Insurgentes Sur 4135, Tlalpan, D. F. 14000 México, Tel. y Fax 573-12-53.

REVISTA INTERCONTINENTAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

VOLUMEN 4 NÚMERO 2 1991

CONSEJO EDITORIAL INTERCONTINENTAL

REVISTA INTERCONTINENTAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

VOLUMEN 4 NÚMERO 2 1991

CONTENIDO

REVISTA INTERCONTINENTAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN
1991 *VOLUMEN 4 - No. 2* *7 - 43*

EXPERIENCIAS EN LA EDICIÓN DE UNA REVISTA INTERCONTINENTAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN[1]

LUIS A. OBLITAS GUADALUPE*
Universidad Intercontinental

RESUMEN

Se detallan las experiencias del autor en el proceso de creación y publicación de una revista de psicología y educación con proyección internacional. Se describen las fases del proyecto, obtención de artículos, la labor de edición, la promoción y difusión, suscripciones y canjes y una evaluación de sus cuatro años de existencia, así como sus perspectivas futuras. Además se brindan sugerencias prácticas, que en la experiencia del editor, le han resultado beneficiosas para la puesta en marcha del proyecto así como en la continuidad de la publicación y en la labor de difusión, factor importante a considerar en toda publicación periódica.

Palabras clave: Proyecto, revista, artículo, suscripción, canje, promoción, difusión, psicología, educación.

ABSTRACT

The author's experience during the process of creation and publications of a psychology and Education Journal with an International projection is presented. The different phases of the proyect such as promotion of suscriptions and exchanges, an evaluation of its four-year activity, as well as its perspectives are described. Practical suggestions wich, in the author's experience, have proved useful in the implementation of the project

*Departamento de Extensión Universitaria, Universidad Intercontinental, Av. Insurgentes Sur 4135, Tlalpan. 14000. México, D.F.

[1] Trabajo presentado en el XXIII Congreso Iberoamericano de Psicología, San José, Costa Rica, 7 - 23 julio 1991.

as well as in the publication's continuity and in the diffusion of the journal (a very important fecture to be considered in a periodical edition) are offered.

Key Words: Project, journal, issue, suscription, exchange, promotion, diffusion, psychology, education.

INTRODUCCIÓN

En las universidades e institutos del Distrito Federal de la Ciudad de México donde existe la carrera profesional de psicología y educación, es escasa la publicación de revistas especializadas.

En la actualidad, los órganos de publicación periódica en éstas áreas provienen del exterior, en las cuales de alguna manera se reflejan el pensamiento de los investigadores extranjeros.

En la *Universidad Intercontinental* (UIC) la Facultad de Psicología es una carrera que tiene 15 años de fundada y ofrece licenciatura, maestría y doctorado en psicología y hace cinco años no tenía ninguna publicación periódica.

Cuando a mediados de 1987 empezamos a colaborar en la UIC en una reunión con los maestros de psicología hice notar la necesidad de la creación de una revista de psicología, idea con la cual todos estuvieron de acuerdo.

En lo que sigue, describiremos algunas de las experiencias que consideramos significativas desde la presentación del proyecto de creación de la revista, hasta el momento actual en que se encuentra la publicación, misma que abarca cuatro años de existencia.

ANTECEDENTES DEL PROYECTO

Una vez que la idea fue planteada a la institución y encontrándome colaborando como profesor en aquel entonces en las Facultades de Psicología y Educación, ésta fue ampliamente aceptada por los directores de ambas facultades. La sugerencia de uno de ellos fue que la futura publicación se llamara revista de psicología y educación; posteriormente ya vino la decisión de agregarle al título lo de Intercontinental, en reconocimiento a la institución auspiciadora.

Realizado el proyecto y aprobado por los mencionados directores, el mismo fue entregado a Rectoría para su aprobación final. El mismo contenía información sobre la necesidad de su creación, sus objetivos, los alcances de la misma

-tanto nacional como internacional-, su periodicidad, la labor de promoción y difusión, lo concerniente a las suscripciones y canjes, etc.

Cabe indicar que el proyecto fue aprobado en el mes de noviembre de 1987 y se había fijado como fecha de aparición de la revista el mes de junio del siguiente año; la publicación debería aparecer dos veces al año, en los meses de junio y diciembre.

LA LABOR DE CONSEGUIR ARTÍCULOS

Empezaremos con la descripción de la estrategia utilizada para la obtención de los artículos para la publicación del primer número de la revista. Es obvio que fue el primer paso importante, ya que sin el material a publicar difícilmente hubiese sido posible la aparición del primer número.

El primer paso fue revisar todas las importantes publicaciones periódicas editadas en español que se encontraban en el Centro de Documentación de la Facultad de Psicología de la *Universidad Nacional Autónoma de México* y de la Hemeroteca de la *Universidad Iberoamericana,* que son de las más completas en el área de la psicología y la educación. Paso seguido seleccionamos a los autores mexicanos y del extranjero que tenían más artículos publicados en las revistas consultadas.

De las fuentes consultadas citaremos las más conocidas: la *Revista Latinoamericana de Psicología* (Bogotá, Colombia), *Revista Interamericana de Psicología* (Caracas, Venezuela), *Revista Mexicana de Psicología, Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, Salud Mental, Enseñanza e Investigación en Psicología, Revista de Psicología General y Aplicada* (España).

El paso siguiente fue cursar las invitaciones a los autores nacionales y extranjeros, principalmente latinoamericanos. Esta actividad se realizó durante el mes de enero de 1988 y la primera respuesta a nuestra invitación no se hizo esperar.

Nos llenó de satisfacción al recibir al cabo de dos meses el primer artículo de la *Universidad de Concepción de Chile*; a partir del mes de marzo del mismo año la correspondencia se hizo fluida y fueron numerosos los sobres que recibíamos conteniendo artículos para ser considerados, cartas de felicitaciones y reconocimientos, cartas de disculpas por no poder enviar artículos pero con el compromiso de enviarlos posteriormente, de aceptación para formar parte del *Consejo Editorial Intercontinental,* etc., tanto de México como del extranjero.

En suma la respuesta fue tan amplia y halagadora que llegaron artículos de varias personalidades del quehacer psicológico y educativo de Latinoamérica, tales como Rogelio Díaz-Guerrero de México y Rubén Ardila de Colombia, por citar a dos de los psicólogos de mayor producción y prestigio de esta parte del continente.

Para tener una idea exacta de la acogida que tuvo por parte de los profesionales de la psicología y de la educación para colaborar con la nueva publicación, mencionaremos que ya para el mes de abril de 1988 no solo teníamos ya el material de artículos seleccionados para el primer número de la revista, sino también una cantidad considerable de colaboraciones para los dos primeros años, es decir hasta 1989 e incluso para el primer semestre de 1990.

A partir de esa fecha ya no fue necesario solicitar artículos para los siguientes números, éstos llegaban enviados por iniciativa propia de sus autores al enterarse de la nueva publicación, ya sea por parte de otros colegas y/o instituciones.

DIFUSIÓN Y PROMOCIÓN DE LA REVISTA

A pesar de que la revista iba a ser subsidiada por la UIC y como una forma de asegurar su continuidad no haciéndola honerosa para la institución, decidimos acudir mediante invitación con fines de suscripción a todas las universidades e institutos donde existe la carrera de psicología y educación de México y del extranjero.

La primera invitación se hizo a la persona del Rector de la institución y la segunda a nombre del Director de la Biblioteca Central. Ambas invitaciones fueron importantes, pero por sus consecuencias la que tuvo el efecto esperado, ya sea interesarse en la suscripción o suscribirse a la revista, fue la segunda carta. Esto tiene su explicación: el Director de la Biblioteca Central es la persona que aprueba las solicitudes de suscripción y es el que autoriza el trámite correspondiente; por lo tanto es la persona indicada a quien se le debe dirigir la invitación de suscripción.

Para conseguir la información de las instituciones de educación superior de México y del extranjero acudimos a dos fuentes: *Censo Universitario Latinoamericano* (1985) publicación editada por la *Unión de Universidades de América Latina* (UDUAL) y a los *Directorios de Instituciones de Educación Superior Afiliadas y No Afiliadas a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior* (ANUIES), ambas con sede en el Distrito Federal de la Ciudad de México. Asimismo también fue consultado el *Latín American Psychology: A Guide to Research and Training* (Marin y Kennedy, 1987) publicado por la *American Psychological Association.*

Desde un principio sabíamos que difícilmente una universidad se suscribe a una revista que está por recién aparecer; normalmente la promoción e invitación para efectos de suscripción se realiza enviando el primer número de la publicación en calidad de cortesía. Sin embargo decidimos empezar la promoción de la revista antes de su aparición para que cuando se envie el ejemplar de cortesía existiera mayores posibilidades de suscripciones institucionales.

LA PREPARACIÓN DEL PRIMER NÚMERO

Una vez ya seleccionados los artículos para el primer número de la revista, el paso siguiente sería realizar todas las actividades concernientes a su publicación.

Debido a que era la primera experiencia del autor en la publicación de una revista, la labor realizada que a continuación describimos fue ardua pero significativa por el aprendizaje obtenido.

Lo primero que se hizo fue pedir cotizaciones a varias instituciones que se dedicaban a realizar trabajos de imprenta a la UIC. La elección de una de las imprentas se basó en la tecnología utilizada para realizar sus impresos, es decir un programa de computadora para la captura e impresión en láser.

A continuación indicaremos los pasos necesarios que se dieron concernientes a este rubro: (a) lectura del artículo, (b) arreglos para adaptarlos al estilo de la APA, (c) dictámen de dos revisores, (d) captura en la computadora, (e) revisión de lo capturado con los originales, (f) varias revisiones con el fin de asegurar que las correcciones estén bien realizadas, (g) revisión final del producto previo a la impresión de los negativos y (h) observación del proceso de elaboración de negativos, impresión y encuadernado.

Como era nuestra primera experiencia editorial participamos en todo el proceso anteriormente señalado; sin embargo normalmente no le corresponde a un editor realizar o participar en cada uno de los pasos indicados en el párrafo anterior. Pero en nuestra realidad latinoamericana pienso que el editor tiene que multiplicarse y realizar otras funciones con la finalidad de que el producto editorial esté bien acabado. Más aún si al frente de la futura publicación está solamente una persona, el autor del proyecto.

LA CEREMONIA DE LA PRESENTACIÓN

Con 45 días de anticipación empezamos a circular las invitaciones para la ceremonia de presentación del primer número de la revista. Las invitaciones

fueron enviadas por correo a todos los directores de las Escuelas y/o Facultades de Psicología y Educación de las universidades del D.F. La invitación también fue extensiva a todos los funcionarios de la UIC, así como Miembros del Consejo Editorial. También la invitación se hizo a todas las importantes editoriales que publican textos de psicología y educación en el D.F.

Nuestro invitado de honor fue el Dr. Rogelio Díaz Guerrero, profesor e investigador de la Facultad de Psicología de la UNAM y uno de los psicólogos de mayor trayectoria y prestigio académico en América Latina, quien había sido uno de nuestros modelos profesionales mientras realizabamos estudios de doctorado en psicología y que indirectamente influyó en el inicio de nuestra labor editorial. Permítanme añadir que la otra personalidad que sí influyó directamente en la actividad que ya habíamos iniciado fue el Dr. Rubén Ardila, profesor titular de la Facultad de Psicología en la Universidad Nacional de Colombia y Director de la *Revista Latinoamericana de Psicología*, quien no pudo estar presente porque reside en la Ciudad de Bogotá.

Como es natural en este tipo de eventos de carácter académico y social prevalecen los elogios y reconocimientos por la labor realizada. En nuestro caso tuvieron un impacto significativo debido a que la actividad realizada había sido vasta y ardua, y las consecuencias que se estaban generando eran altamente satisfactorias. Además, fue muy importante para el autor todo el acontecimiento de la presentación ya que varias personalidades de la psicología mexicana así como de la UIC nos colmaron de felicitaciones y buenos deseos para el futuro de la revista.

Cabe añadir que dicha ceremonia se llevó a cabo en el Auditorio de la UIC y las instalaciones del mismo fueron ampliamente aprovechadas para promocionar y difundir la revista, así como para ventas y suscripciones, además de los obsequios de cortesía y entrega de folletería.

CANJE Y PUBLICIDAD

Al igual que la actividad de promoción y difusión, la estrategia para el canje de revistas, intercambio de publicidad y avisos pagados en la revista difícilmente se puede lograr cuando aún no se ha publicado ningún número. Es obvio que cualquier institución que edita una publicación periódica, y a quien se le invita para establecer canje formal, requiere conocer el producto editorial con el cual probablemente se establezca el convenio.

Con mayor razón, los clientes potenciales en quiénes habíamos pensado para ofrecerles espacios pagados de publicidad, requieren conocer el medio en cual probablemente se

anuncien. Difícilmente alguien paga por anunciarse en una revista que aún no ha aparecido, sobre todo en el campo de las publicaciones de la psicología, y aún más cuando se trata de una institución joven que la patrocina.

La experiencia nos ha enseñado que en este caso resulta conveniente ofrecer gratuitamente algunos espacios de publicidad a aquellos clientes que probablemente les interesa pagar un aviso en números posteriores. En el caso de una revista especializada en psicología y educación pensamos que buenos clientes potenciales son las universidades con sus programas de posgrado y casas editoriales afines, además de revistas especializadas.

La publicidad de la revista con el primer número ya publicado, naturalmente que se realizó con una carta de presentación y el envio de un ejemplar de cortesía, dirigido al director de la biblioteca central de la universidad, señalándole el costo de suscripción, la periodicidad de la revista y una breve referencia a los objetivos y a la justificación de la misma. Toda esta información estaba acompañada de un tríptico elaborado por la Editorial Trillas, con quien ya habíamos celebrado un convenio de publicidad.

Es conveniente que la información publicitaria de una revista esté impresa en un tríptico, misma que debe incluir el propósito que persigue la publicación, información sobre los artículos ya publicados -por cierto lo más recientes- o por publicar, la periodicidad de la misma, etc. Este detalle informativo le da un realce a la publicación. No está demás, si ello es posible, acompañar un poster de la revista, para redondear la información enviada con fines de publicidad.

RESULTADOS

En lo que sigue se describirán algunos de los resultados factibles de ser cuantificados, tales como: (a) artículos publicados, (b) procedencia de las colaboraciones, (c) números monográficos, (d) suscripciones anuales, (e) canjes con otras revistas y (f) ventas en librerías y universidades.

Artículos publicados

Desde 1988 hasta el primer semestre de 1991 se han publicado cuatro volúmenes y ocho números con un total de 73 artículos (tabla 1).

Tabla 1. *Artículos publicados por volúmen y número*

Año	Volúmen	Números	Artículos
1988	1	1 y 2	18
1989	2	1, 2 y 3	32
1990	3	1 y 2	13
1991	4	1	10
Total	4	8	73

En la tabla 1 se puede apreciar que durante 1989 se publicaron tres números, siendo dos la periodicidad contemplada para la revista. La razón de agregar un número más, y también de incluir una mayor cantidad de artículos, obedeció a que teníamos varias colaboraciones que habían llegado durante el primer semestre de 1988, y no era nuestra intención de que esperaran más tiempo para ser publicadas.

Por este motivo es que en el volumen 2, números 1 y 2 publicamos 21 artículos y en el número 3, 11 colaboraciones. La gran cantidad de artículos publicados durante el segundo año de la revista también obedeció a que desde el inicio del segundo semestre de 1988 ya se había pensado en publicar el primer número monográfico dedicado a la *Modificación de Conducta y el Hábito de Fumar*, título del número especial (favor de ver Anexo 1).

Procedencia de las colaboraciones

En lo concerniente al lugar de origen de los artículos publicados hasta el momento en todos los volúmenes, se aprecia que existe un balance entre los autores mexicanos y del extranjero, es decir 39 y 34 colaboraciones, respectivamente (ver tabla 2).

Evidentemente, y debido al lugar de origen de la revista, el mayor número de contribuciones provienen de México (53.4%), es decir casi la mitad de los artículos publicados hasta el primer semestre de 1991. España y Estados Unidos son los dos países que le siguen en contribuciones con un 11% cada uno (ocho

artículos). Puerto Rico, es el cuarto país con siete artículos (10%), seguido de Chile y Colombia con cuatro y tres artículos, respectivamente (5.5 y 4.1%).

Tabla 2. *País de procedencia de los artículos publicados*

País	Cantidad	%
Colombia	3	4.1
España	8	11.0
Chile	4	5.5
Puerto Rico	7	10.0
Venezuela	1	1.4
U.S.A.	8	11.0
Guatemala	1	1.4
Japón	1	1.4
Suecia	1	1.4
México	39	53.4
	73	100.0

Por otro lado cabe mencionar que en lo concerniente a las colaboraciones procedentes de México, destaca nítidamente la contribución de la Ciudad de México (D.F.), con 30 artículos, de los cuales 15 provienen de la Universidad Nacional Autónoma de México y otros 15 de la Universidad Intercontinental, entidad patrocinadora de la publicación. De los estados de Tabasco, Guadalajara, San Luis Potosí y Yucatán provienen los otros nueve artículos. (ver Tabla 3)

Tabla 3. *Procedencia de los artículos en México*

Procedencia	Cantidad	%
D.F.	30*	77
Interior	9	23
	73	100.0

*15 artículos son de la UIC y los otros 15 de la UNAM

Números monográficos

Siguiendo como modelo de publicación a la Revista Latinoamericana de Psicología, que publica un número monográfico al año, decidimos al año de iniciada la revista proyectar la realización de un número especial. El paso siguiente era seleccionar un tema atractivo y de interés general, así como de actualidad.

Debido a intereses personales y profesionales del editor, así como la no existencia de una revista especializada en el medio que se haya ocupado del tema del tabaquismo, decidimos elegir este tema para el primer número monográfico de la revista, a ser publicado para fines de 1989.

Infiriendo la metodología de trabajo de la revista considerada como modelo (RLP), decidimos invitar al representante editorial de la publicación en España, mismo que tenía varias publicaciones en su haber sobre el tema. El Dr. Elisardo Becoña, de la Universidad de Santiago de Compostela y Director de la Clínica de Tabaquismo de la misma universidad, aceptó nuestra petición a colaborar como Editor Invitado para el número monográfico.

Desde la primera carta de invitación hasta el envio de todos los artículos seleccionados para integrar el número Modificación de Conducta y Hábito de Fumar, transcurrió un poco más de un año caracterizado por un trabajo en base a comunicación epistolar.

Fue una experiencia plenamente satisfactoria trabajar con un colega psicólogo a quien no tengo el gusto de conocerlo personalmente, pero a quien aprecio y estimo como consecuencia de las comunicaciones escritas que hemos establecido.

En realidad no había otra forma de comunicarnos desde América hasta Europa, sino mediante una fluida correspondencia para lograr el objetivo editorial. El apoyo brindado desde México fue amplio y generoso, tanto para la obtención de los artículos como por la labor de coordinación.

Decididamente, la participación del Dr. Becoña, a quien conocimos inicialmente por medio de una de sus publicaciones en la RLP, fue el factor más importante y significativo en el logro del primer número monográfico. Se infiere el hecho de la importancia de elegir a un profesional con amplia experiencia en el tema seleccionado y con varias publicaciones a nivel de artículos y textos. Este es un factor capital a tener en cuenta al momento de invitar a un editor, ya que asegura la calidad del número en cuestión.

Para tener un mayor conocimiento del contenido del primer número monográfico de la revista, en el Anexo 1 indicamos el índice de los artículos publicados en el volumen 2, número 3 correspondiente a 1989 (Becoña, 1990).

La acogida que tuvo el primer número monográfico fue extraordinaria; en menos de tres meses se agotó la edición por concepto de suscripciones, canjes, ventas y cortesías. Por este importante motivo decidimos dar un mayor interés a la planeación de futuros números especiales, sobretodo teniendo en cuenta el tiempo que demanda su preparación.

Es así como a mediados de 1989 decidimos invitar a otro de los miembros del *Consejo Editorial Intercontinental* de la revista residente en Puerto Rico para que nos prepara el segundo número monográfico. El Mtro. Alfonso Martínez, de la *Universidad de Puerto Rico*, aceptó la invitación y propuso varios temas de su especialidad, inclinándonos por el tema de la *Violencia Familiar y Consecuencias Psicosociales*, título del segundo número especial publicado en el primer semestre de 1991 (vol.4, núm.1).

Al igual que la preparación del primer monográfico, toda la comunicación fue en base a correspondencia por correo, de mutuo apoyo para conseguir el objetivo señalado y de constante comunicación acerca del avance del mismo. Cabe indicar que el éxito alcanzado en la preparación del segundo número especial dependió fundamentalmente del compromiso y la labor realizada por el Editor Invitado, tal como ocurrió en el número monográfico anterior. De ahí radica la importancia de seleccionar a un editor con experiencia en publicación en el tema elegido.

Así como hicimos con el número de tabaquismo, en el Anexo 1 el lector podrá apreciar el contenido del segundo número monográfico correspondiente al primer número de 1991 (Martínez, 1991).

Como balance de los dos números monográficos publicados hasta el momento diremos que su edición ha resultado conveniente no solo por la acogida que han tenido sino también porque en realidad estos números constituyen textos editados, ya que todos los artículos se relacionan con el título de la publicación.

Hasta el momento tenemos proyectado publicar un número especial por año y ya se encuentran terminados los siguientes: *Psicología instruccional: un perspectiva internacional (Castañeda y López), Pareja y familia (Sanchez Escarcega) y Análisis paramétrico del comportamiento (Bruner).* En proceso se encuentran otros números especiales cuyos títulos son: *Terapia psicocorporal (Ortiz y Paoli) y Estudios sobre la conciencia(Grinberg).*

Suscripciones, canjes y ventas

Tan importante como la labor de publicar una revista especializada es la tarea de las suscripciones, canjes y ventas, lo cual asegura en gran parte la supervivencia de cualquier publicación.

Toda publicación debe buscar en sí su autofinanciamiento para asegurar la continuidad de la misma; si bien es cierto que es importante el apoyo institucional al principio, toda publicación debe buscar generar ingresos para que el gasto que demanda su edición no resulta honeroso para la institución que la patrocina.

Las tres actividades indicadas merecen ser brevemente descritas ya que puede resultar de alguna utilidad para quien piensa publicar una revista.

Para obtener suscripciones enviamos invitaciones a las instituciones universitarias y visitamos a las principales universidades del Distrito Federal para promocionar la revista. La misma también era promocionada en Congresos y eventos similares. Para obtener el canje con otras revistas la estrategia fue enviarles un ejemplar de cortesía e invitarlos a establecer canje; cabe indicar, que todas las instituciones respondieron favorablemente enviándonos su publicación. Para la venta en librerías, acudimos a visitarla y ofrecerles el producto mediante consignación y un atractivo descuento del 30 por ciento.

En la tabla 4 se puede apreciar los datos cuantitativos producto de las suscripciones en los cuatro año que lleva la revista, tanto a nivel de bibliotecas como suscripciones individuales. Con respecto a bibliotecas se nota un aumento de

Tabla 4. *Suscripciones*

Año	Bibliotecas	Individuales	Total
1988*	20	715	735
1989**	40	612	652
1990*	30	510	540
1991***	25	350	375

*Dos números anuales
**Tres números
***Primer semestre

instituciones suscritas entre 1988 y 1989, 20 y 40 respectivamente; hay un ligero descenso en 1990 con 30 bibliotecas suscritas. La cantidad de instituciones para 1991 debe de aumentar ya que solo representa a la cantidad del primer semestre. Aunque no precisamos el dato la mayoría de las instituciones suscritas a la revista provienen de México y una minoría del extranjero, quizá ello se deba a las distancias o a que falta una mayor difusión de la revista en el exterior.

Las suscripciones individuales sí han sido todo un éxito tal como se observa en la misma tabla. El mejor año desde el punto de vista de la cantidad de suscripciones logradas fue 1988; sin embargo también son buenos en resultado los años posteriores con suscripciones por arriba de la mitad del tiraje de cada número (1000 ejemplares).

Las suscripciones individuales merecen un nota especial. En la UIC fundamos el Departamento de Extensión Universitaria un año después de fundada la revista, y todos los participantes que asisten a nuestros Diplomados Universitarios, cuya duración es de un año académico, reciben dos ejemplares de la revista en calidad de "cortesía", y su valor es descontado del rubro de matrícula al evento. Con ello se ha asegurado colocar casi la mitad del tiraje de la publicación, con lo cual aseguramos definitivamente la continuidad de la revista.

El canje de revistas en sí es un buen medio de difusión de cualquier publicación; tiene consecuencias favorables para la institución patrocinadora ya que incrementa su material hemerográfico aparte de difundir a la institución como tal. Asimismo, las ventas en las librerías constituye un buen canal de difusión por que se llega a un mayor público. Definitivamente 1991 ha sido todo un éxito en

Tabla 5. *Canjes y ventas*

Año	Canje	Librerias
1988*	25	250
1989**	30	300
1990*	50	300
1991***	70	350

*Dos números anuales
**Tres números
***Primer semestre

lo que atañe a ambos rubros, con 70 publicaciones obtenidas mediante canje formal de corte institucional y 350 ejemplares colocados en las librerías importantes del D.F., incluyendo las numerosas suscripciones logradas (ver tabla 5).

A MANERA DE CONCLUSIONES

El objetivo ambicioso de crear una revista de difusión tanto nacional como internacional y que a mediano plazo se convierta en una de las principales revistas de psicología y educación en Latinoamérica, está siendo conseguido en forma gradual y segura.

El hecho de que destacados psicólogos y educadores de América Latina hayan publicado en nuestra revista es un signo de la confianza que ésta les merece. Lo mismo cabe decir de que las principales universidades e institutos de México, y algunos del extranjero, se hayan suscrito a nuestra publicación, corrobora lo mencionado al principio de este párrafo. Pensamos que es cuestión solamente de tiempo, y de una campaña más agresiva de promoción en el exterior, para que el número de instituciones aumente en lo concerniente a suscripciones.

Definitivamente, junto a la labor que desempeña la Extensión Universitaria en la UIC, y con ella su revista, la universidad ha logrado proyectarse en forma significativa con la calidad del producto editorial que produce.

La labor de editar una revista es un esfuerzo que implica muchas horas de dedicación y paciencia para poder desarrollar cada una de las diferentes etapas de su proceso; sin embargo es una excelente forma de estar actualizado en el área correspondiente y contribuir a la difusión de las investigaciones que se realizan en Hispanoamérica.

Es deseable que el editor tenga una amplia información de la psicología y pedagogía contemporánea, conocimientos de computación, estrategias de mercadeo y ventas, publicidad y múltiples contactos a donde acudir para proyectar la publicación. Probablemente, un editor de alguna de las revistas que publica la American Psychological Association no esté acuerdo con lo que planteamos, pero lo afirmado es un testimonio de nuestra experiencia.

ANEXO 1

VOLUMEN 1 NÚMERO 1 1988

Psicología Hispanoamericana Contemporánea I
Luis A. Oblitas, *editor*

RUBÉN ARDILA (Universidad Nacional de Colombia). Modificación del comportamiento aplicado al retardo en el desarrollo.

ROGELIO DÍAZ-GUERRERO (UNAM). La contribución de INCCAPAC a la psicología educativa mexicana.

ELIZARDO BECOÑA Y MARÍA JESÚS FROJAN (U. de Santiago de Compostela, España). Tratamiento de fumadores con la técnica de retener el humo.

KLAUS-DIETER GORENC, JESÚS REYNAGA, JOSÉ E. BELTRAN Y VÍCTOR MARTÍNEZ (Gobierno Estado de Tabasco). Cálculo de la muestra mínima para evaluar la validez y confiabilidad de pruebas diagnósticas: Un estudio preliminar.

SANDRA CASTAÑEDA Y MIGUEL LÓPEZ (UNAM). Nuevas perspectivas para una vieja tecnología: El texto.

GABRIELA OSSES; M. OLIVIA HERRERA; ISABEL HILLERNS Y CESINO GONZÁLEZ (Universidad de Concepción, Chile). El desarrollo cognitivo durante el período sensoriomotor.

MIGUEL ANGEL CAMPOS (Universidad Inercontinental). El análisis estructural del aprendizaje: Un modelo alternativo.

JAVIER ROMERO; MARTHA BONILLA; ADRIANA CORONADO Y GABRIELA MARTÍNEZ (Universidad Intercontinental). Efectos de período premestrual en la personalidad.

LUIS OBLITAS (Universidad Intercontinental). La contribución de la UNAM al análisis de la conducta animal.

VOLUMEN 1 NÚMERO 2 1988

Psicología Latinoamericana Contemporánea I
Luis A. Oblitas, *editor*

VOLUMEN 2 NÚMERO 1 y 2 1989

Psicología Latinoamericana Contemporánea II
Luis A. Oblitas, *editor*

ANA M. NOVELO (Universidad Intercontinental). El enfoque psicodinámico en terapia familiar.

JAVIER ROMERO (Universidad Intercontinental). Resentimiento y perdón

FERNANDO ARIAS GALICIA (UNAM). Efectos de la fijación de objetivos para los docentes: Dos experimentos de campo.

KLAUS-DIETER GORENC, EDUARDO ALDAY Y JADZIA GORENC (Procuraduría General de Justicia del Gobierno del Estado de Tabasco). Medición del efecto de la reacción al instrumento mediante el diseño de dos grupos de Solomon: Un ejercicio científico.

JUAN J. SÁNCHEZ Y ROBERT D. SINGER (UNAM y University of California at Riverside, USA). La prevención primaria en salud mental: El papel del psicólogo hacia el fin de siglo.

JAVIER ROMERO, MARTHA P. BONILLA. DINKO A. TRUJILLO Y MARISELA RODRÍGUEZ (Universidad Intercontinental). Una alternativa en la evaluación docente.

JACOBO GRINBERG, M. DE LA FLOR Y M.E. SÁNCHEZ (UNAM e Instituto Nacional para el Estudio de la Conciencia). El potencial "transferido" en el cerebro humano. Evidencia adicional sobre la relación entre la comunicación humana y la actividad electrofisiológica del cerebro.

LUIS OBLITAS (Universidad Intercontinental). La contribución de la UNAM al análisis de la conducta humana.

VOLUMEN 2 NÚMERO 3 1989

Modificación de Conducta y Hábito de Fumar
Elizardo Becoña, *editor invitado*

VOLUMEN 3 NÚMERO 1 y 2 1990

Psicología Mexicana Contemporánea
Klaus-Dieter Gorenc, *editor invitado*

VOLUMEN 4 NÚMERO 1 1991

Violencia Familiar y Consecuencias Psicosociales
Alfonso Martínez-Taboas, *editor invitado*

VOLUMEN 4 NÚMERO 2 1991

Psicología Hispanoamericana Contemporánea II
Luis A. Oblitas, *editor*

VOLUMEN 5 NÚMERO 1 1992

Psicología Instruccional Una Perspectiva Internacional
Sandra Castañeda y Miguel López, *editores invitados*

ANEXO 2

REVISTA INTERCONTINENTAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN
EDITOR: Dr. Luis A. Oblitas Guadalupe
DIRECCIÓN: Universidad Intercontinental
Departamento de Extensión Universitaria
Av. Insurgentes Sur 4135, Tlalpan, 14000
México, D.F. Telf. y Fax: 573-12-53

DIRECTORIO DE CANJE CON REVISTAS INTERNACIONALES

1. REVISTA LATINOAMERICANA DE PSICOLOGÍA
   LATIN AMERICAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY
   DIRECTOR: Rubén Ardila
   DIRECCIÓN: Apartado 92621
   Bogotá, D.E. Colombia

2. REVISTA INTERAMERICANA DE PSICOLOGÍA
   INTERAMERICAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY
   Sociedad Interamericana de Psicología
   DIRECTOR/EDITOR: José Miguel Salazar
   DIRECCIÓN: Apartado 47018
   Caracas, 1041-A. Venezuela

3. APRENDIZAJE Y COMPORTAMIENTO
   Asociación Latinoamericana de Análisis
   y Modificación del Comportamiento
   DIRECTOR/EDITOR: Rafael Navarro Cueva
   DIRECCIÓN: Av. Del Ejército 585
   Lima 18, Perú

4. PROFESSIONAL PSYCHOLOGY: RESEARCH AND PRACTICE
American Psychological Association
EDITOR: Ursula Delworth
DIRECCIÓN: 14000 North Uhle Street
Arlington, VA 22201 USA

5. PSYCHOLOGICA BELGICA
Belgian Psychological Society
SECRETARIAAT: E. Dang-Vanden Bavière
DIRECCIÓN: Tiensestraat 102
3000 Leuven (Louvain), Belgium

6. INTERNATIONAL REVIEW OF EDUCATION
Unesco Institute for Education
EDITOR EJECUTIVO: Peter Sutton
DIRECCIÓN: Feldbrunnenstrasse 58
2000 Hamburg 13
Federal Republic of Germany

7. CUADERNOS DE PSICOLOGÍA
Departamento de Psicología
Universidad del Valle
EDITORES: Elisa Dulcey Ruiz y Sonia Meluk
DIRECCIÓN: Apartado 25360
Cali, Colombia

8. ANUARIO DE PSICOLOGÍA
Facultad de Psicología
Universidad de Barcelona
DIRECTOR: Miguel Siguan
DIRECCIÓN: Adolf Florensa, s/n
08028 Barcelona, España

9. REVISTA DE PSICOLOGÍA
Departamento de Humanidades

Pontificia Universidad Católica del Perú
DIRECTORA: Cecilia Thorne
DIRECCIÓN: Apartado 1761
Lima, Perú

10. REVISTA PUERTORRIQUEÑA DE PSICOLOGÍA
Asociación de Psicólogos de Puerto Rico
JUNTA EDITORA: Alfonso Martínez-Taboas,
DIRECCIÓN: Apartado 3435
San Juan, Puerto Rico 00936-3435

11. REVISTA COSTARRICENSE DE PSICOLOGÍA
Colegio Profesional de Psicólogos de Costa Rica
DIRECTORA: Marielos Hernández
DIRECCIÓN: Apartado 8238
San José 100, Costa Rica

12. REVISTA CUBANA DE PSICOLOGÍA
Universidad de La Habana
CONSEJO DE REDACCIÓN: Albertina Mitjans Martínez,
DIRECCIÓN: Ciudad de la Habana 4, Cuba

13. CUADERNOS DE PESQUISA
Revista de Estudios e Investigaciones en Educación
Departamento de Investigaciones Educacionales
Fundación Carlos Chagas
EDITORA RESPONSABLE: Fúlvia Rosemberg
DIRECCIÓN: Av. Prof. Francisco Morato, 1565
05513 Sao Paulo, SP. Brasil

14. PAPELES DEL PSICOLOGO
Revista del Colegio Oficial de Psicólogos
CONSEJO EDITORIAL: Adolfo Hernández, Decano
DIRECCIÓN: Núñez de Balboa, 58, 5 derecha
28001 Madrid, España

15. INTERAMERICAN PSYCHOLOGIST
PSICOLOGO INTERAMERICANO
Sociedad Interamericana de Psicología
EDITOR: María Rosa Orantes
DIRECCIÓN: Apdo. 47018
Caracas 1041-A, Venezuela

16. ACTA PSIQUIATRICA Y PSICOLOGICA DE AMERICA LATINA
Fundación Acta
DIRECTOR: Guillermo Vidal
DIRECCIÓN: Malabia 2272, 13o B,
1425 Buenos Aires, Argentina

17. ESTUDIOS DE PSICOLOGÍA
Revista del Instituto de Psicología
Departamento de Posgrado en Psicología Clínica
Pontificia Universidad Católica de Campinas
DIRECTORA: Gloria Elisa B.P. Von Buettner
DIRECCIÓN: Rua José Villagelin Jr., 175
CEP 13023, Campinas, SP. Brasil

18. REVISTA LATINOAMERICANA DE PERINATOLOGÍA
Federación Latinoamericana de Asociaciones de Medicina
DIRECTOR: Samuel Karchmer
DIRECCIÓN: Casilla Postal 10322
Guayaquil, Ecuador

19. REVISTA AGUSTINIANA
DIRECTOR: Jaime García Alvarez
DIRECCIÓN: Ramonet, 3
28033 Madrid, España

20. LETRAS DE DEUSTO
Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación
Universidad de Deusto

DIRECTORA: Ma. Luisa Amigo Fernández de Arroyabe
DIRECCIÓN: Apartado, 1
E-48080 Bilbao, España

21. REVISTA CHILENA DE PSICOLOGÍA
Colegio de Psicólogos de Chile
DIRECTOR: Alfonso Luco
DIRECCIÓN: Bellavista 284 2o Piso
Santiago de Chile, Chile

22. REVISTA DE LA SOCIEDAD DE PSICOLOGÍA DEL URUGUAY
PRESIDENTE: Amelia Masse
DIRECCIÓN: Colonia 1342
Esc. 3, Montevideo, Uruguay

23. PSICOLOGÍA: TEORIA E PESQUISA
Revista del Instituto de Psicología
Universidad de Brasilia
EDITOR: Thereza Pontual de Lemos Mettel
DIRECCIÓN: 70910, Brasilia, D.F. Brasil

24. EDUCACIÓN Y FILOSOFIA
Revista del Departamento de Filosofía
Universidad Federal de Uberlandia
DIRECTOR: Geraldo Inácio Filho
DIRECCIÓN: Av. Universitaria s/n
Campus Santa Mónica, Block U
38.400 Uberlandia, MG. Brasil

25. GUIA DEL PSICOLOGO
Colegio Oficial de Psicólogos, Madrid
PRESIDENTE: Manuel Berdullas Temes
DIRECCIÓN: Cuesta de San Vicente, 4, 5o.
28008 Madrid, España

26. SIGNOS UNIVERSITARIOS
Revista de la Universidad del Salvador
Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo
EDITOR: Fernando Lucero Schmidt
DIRECCIÓN: Rodríguez Peña 640
1020 Buenos Aires, Argentina

27. REVISTA DE LA UNIVERSIDAD CATOLICA DEL ECUADOR
DIRECCIÓN: Biblioteca de la Universidad Católica
Apartado 2184, Quito, Ecuador

28. PAGINAS
Centro de Estudios y Publicaciones
DIRECTORA: Carmen Lora
DIRECCIÓN: Jr. Lampa 808, Of. 601
Apartado 6118, Lima, Perú

29. REVISTA DE LINGÜISTICA TEORICA Y APLICADA
Facultad de Educación, Humanidades y Arte
Universidad de Concepción
DIRECTOR: Max Sergio Echeverría
DIRECCIÓN: Casilla 82-C
Concepción, Chile

30. CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
Revista del Centro de Ciencias Sociales y Humanas
Universidad Federal de Santa María
DIRECCIÓN: Rua Floriano Peixoto, 1184 - Sala 201
97100 Santa María, RS. Brasil

31. REVISTA INTERAMERICANA DE PSICOLOGÍA OCUPACIONAL
Centro de Investigación e Interventoría
en Comportamiento Organizacional
DIRECTOR: Fernando Toro Alvarez

DIRECCIÓN: Apartado 65021
Medellín, Colombia

32. JOURNAL CATALOG
American Psychological Association
Subscription Department
1200 Seventeenth Street, NW
Washington, DC 20036 USA.

33. REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA EM PSICOLOGÍA
BRAZILIAN JOURNAL OF RESEARCH IN PSYCHOLOGY
Organo Oficial de Divulgación Científica
Facultades de Educación e Cultura do ABC
Facultad de Filosofia, Ciencias y Letras de
Sao Caetano do Sul
EDITORA: Eliana Marta Monaci
DIRECCIÓN: Rua Amazonas 2000
Sao Caetano do Sul, Sao Paulo, 09540. Brasil

34. PSICO-LOGOS
Revista de Psicología de la
Universidad Nacional de Tucumán
Escuela Superior de Psicología
COORDINADORA: Blanca Bazzarro de Pérez
DIRECCIÓN: Av. Benjamin Aráoz 750
4000 Tucumán, Argentina

DIRECTORIO DE CANJE CON REVISTAS MEXICANAS

1. REVISTA PSICOLOGÍA Y SALUD
Centro de Estudios Psicológicos
Universidad Veracruzana
DIRECTORA: Irma Aída Torres Ferman

DIRECCIÓN: Carretera Xalapa-Las Trancas
Apartado 478 Xalapa, Veracruz

2. INTEGRACIÓN
Revista del Depto. de Psicología y Medicina de Rehabilitación
Universidad Veracruzana
DIRECTOR: Gerónimo Reyes Hernández
DIRECCIÓN: Apartado 204
Xalapa, Veracruz

3. GRADIVA
Sociedad Psicoanalítica de México
DIRECTOR: Alejandro Radchick Hercenberg
DIRECCIÓN: Av. México 37-403
06100 Col. Condesa, México, D.F.

4. SALUD MENTAL
Instituto Mexicano de Psiquiatría
DIRECTOR: Dr. Ramón de la Fuente
DIRECCIÓN: Calz. México-Xochimilco 101
14370 Col. San Lorenzo Huipulco, México, D.F.

5. SALUD PUBLICA
Instituto Nacional de Salud Pública
DIRECTOR: Julio Frenk Mora
DIRECCIÓN: Edificio de Gobierno, planta baja
Av. Universidad 655
62508 Col. Santa María Ahuacatitlán
Cuernavaca, Morelos

6. CIENCIAS
Instituto de Salud Mental de Nuevo León
DIRECTORA: María Eugenia Rangel Domene
DIRECCIÓN: Matamoros 1176 Pte.

Esq. Venustiano Carranza
Monterrey, Nuevo León.

7. REVISTA DE LA ASOCIACIÓN MEXICANA DE ENFERMEDADES METABOLICAS Y OBESIDAD
EDITOR EJECUTIVO: Rodolfo Rivas Torres
DIRECCIÓN: Carolina 55, 2do piso
03810 Col. Nápoles México, D.f.

8. REVISTA CONAFE
Consejo Nacional de Fomento Educativo
EDITORA: Cecilia Córdova Casillas
DIRECCIÓN: Leibniz 166
11590 Col. Nueva Anzures, México, D.F.

9. EDUCACIÓN DE ADULTOS
Dirección de Investigación
Instituto Nacional para la Educación de los Adultos
DIRECTOR: Manuel Pérez Rocha
DIRECCIÓN: El Relox 16, 3er. piso
010000 México, D.F.

10. DIALOGO
Revista Interdisciplinaria de la
Universidad Autónoma de Zacatecas
DIRECTOR: José de Jesús Sampedro Martínez
DIRECCIÓN: Jardín Juárez 147
Zacatecas, Zacatecas

11. GLOSA
Revista de la División de Humanidades y Ciencias Sociales
Universidad Regiomontana
DIRECTOR: Baudelio Castillo Flores
DIRECCIÓN: Padre Mier 1015 Pte.
Monterrey, Nuevo León

12. REVISTA DE LA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE YUCATAN
Dirección General de Extensión
DIRECTOR: Felipe Escalante Ruiz
DIRECCIÓN: Calle 64 No. 411 Entre 47-A y 49
97000 Mérida, Yucatán

13. GACETA UAZ
Organo Informativo de la
Universidad Autónoma de Zacatecas
Dirección de Comunicación Social
DIRECTOR: Luis Medina Lizalde
DIRECCIÓN: Av. Hidalgo 119-5
98000 Zacatecas, Zacatecas

14. VERTEBRACIÍN
Revista del Instituto de Investigaciones Humanistas
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla
DIRECTOR: Pablo Castellanos López
DIRECCIÓN: 21 Sur No. 1103
72400 Puebla, Puebla

15. CUADERNOS DE INVESTIGACIÓN
Dirección General de Estudios de Posgrado
Universidad Autónoma de Nuevo León
EDITOR: Alejandro González Hernández
DIRECCIÓN: 7o. piso de Rectoría, Cd. Universitaria
66450 San Nicolás de los Garza, Nuevo León.

16. REVISTA DE LA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE GUERRERO
Dirección de Información y Publicaciones
DIRECTOR: Jorge Romero Rendón
DIRECCIÓN: Abasolo No. 33-1o. piso
Chilpancingo, Guerrero

17. UNIVERSIDAD DE MÉXICO
Revista de la Universidad Nacional Autónoma de México
DIRECTOR: Fernando Curiel
DIRECCIÓN: Apartado 70288, Cd. Universitaria
04510 Coyoacán, México, D.F.

18. TECNOLOGIA Y COMUNICACIÓN EDUCATIVAS
Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa
PRESIDENTE: Jorge Sota García
DIRECCIÓN: Calle del Puente 45
14380 Col. Ejidos de Huipulco, México, D.F.

19. DIDAC
Organo del Centro de Didáctica
Universidad Iberoamericana
DIRECTOR: José Ramón Ulloa
DIRECCIÓN: Prolog. Paseo de la Reforma 880
01210 Lomas de Santa Fe, México, D.F.

20. PERFILES EDUCATIVOS
Centro de Investigaciones y Servicios Educativos
Universidad Nacional Autónoma de México
DIRECTOR: José Manuel Alvarez-Manilla
DIRECCIÓN: Circuito Exterior, Cd. Universitaria
04510 Coyoacán, México, D.F.

21. RENGLONES
Revista Académica del Instituto Tecnológico
y de Estudios Superiores de Occidente
Departamento de Extensión Universitaria
DIRECTOR: Francisco J. Núñez de la Peña
DIRECCIÓN: Fuego 1031, Jardines del Bosque
Guadalajara, Jalisco

22. UMBRAL XXI
Dirección de Posgrado e Investigación
Universidad Iberoamericana
DIRECTOR: Galo Gómez Oyarzún
DIRECCIÓN: Prolog. Paseo de la Reforma 880
01210 Lomas de Santa Fe, México, D.F.

23. ITSMO
Revista de Pensamiento Actual
Universidad Panamericana
DIRECTORA: Patricia Montelongo de Galindo
DIRECCIÓN: Centros Culturales de México
Goya 73-303, México, 02700, D.F.

24. REVISTA DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE DE ATEMAJAC
Dirección de Posgrado e Investigación
DIRECTOR: Baltasar Castro Cossío
DIRECCIÓN: Apartado 31-614
Guadalajara, Jalisco

25. CUADERNOS DEL COLEGIO
Colegio de Ciencias y Humanidades
Universidad Nacional Autónoma de México
COORDINADOR: Alfonso López Tapia
DIRECCIÓN: Ciudad Universitaria
04510 México, D.F.

26. VINCULACIÓN
Centro de Estudios Superiores del Estado de Sonora
PRESIDENTE: Adolfo Barbachano Alcocer
DIRECCIÓN: Administración de Correos No.4
Apartado No.5, Hermosillo, Sonora

27. LOGOS, Revista de Filosofía
Escuela de Filosofía

Universidad La Salle
EDITOR RESPONSABLE: Enrique I. Aguayo Cruz
DIRECCIÓN: Apartado 18-907
11800 Tacubaya, México, D.F.

28. ANALOGIA, Revista de Filosofía
Centro de Estudios de la Provincia de Santiago
de México de la Orden de Predicadores
DIRECTOR: Mauricio Beuchot
DIRECCIÓN: Apartado 295

29. REVISTA DE FILOSOFIA
Departamento de Filosofía
Universidad Iberoamericana
DIRECTOR: José Rubén Sanabria
DIRECCIÓN: Prolog. Paseo de la Reforma 880
01210 Lomas de Santa Fe, México, D.F.

30. REFORMA Y UTOPIA
Revista Interuniversitaria
DIRECCIÓN: González Ortega 532, S.H.
44280 Guadalajara, Jalisco

31. IZTAPALAPA
Revista de Ciencias Sociales y Humanidades
Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa
DIRECTOR: Carlos Castro Osuna
DIRECCIÓN: Michoacán y la Purísima, Iztapalapa
Apartado 22-192 México, 014000, D.F.

32. ARGUMENTOS
Revista de la División de Ciencias Sociales y Humanidades
Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco
DIRECTORA: Sonia Comboni Salinas

DIRECCIÓN: Calzada del Hueso 1100
04960 Villa Quietud, México, D.F.

33. REVISTA INTERNACIONAL DE GUESTALT
Instituto Mexicano de Psicoterapia Guestalt
DIRECTOR: Héctor Salama Penhos
DIRECCIÓN: Ejército Nacional 326
11570 Polanco, México, D.F.

34. PSICOLOGÍA AL DÍA
Centro de Estudios del Hombre
DIRECTOR: Gustavo Novelo Mascarúa
DIRECCIÓN: Saratoga 224, P.B.
03300 Portales, México, D.F.

35. REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
Asociación Nacional de Universidades
e Institutos de Enseñanza Superior
DIRECTOR: Jan Casillas G. de L.
DIRECCIÓN: Insurgentes Sur 2133, 3er. piso
01000 México, D.F.

REVISTA INTERCONTINENTAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN
1991 *VOLUMEN 4 -No. 2* *45 - 67*

LA PERSONALIDAD LIMÍTROFE *(BORDERLINE)* UNA PROBABILIDAD DIAGNÓSTICA A TENER SIEMPRE EN CUENTA

JOSÉ CABREJOS PINTO *
Universidad Nacional Mayor de San Marcos

RESUMEN

De un total de 1166 pacientes dados de alta entre 1983 y 1987 de la Unidad de Internamiento del Servicio de Psiquiatría del Hospital Nacional Guillermo Almenara Irigoyen, se tomó una muestra con valor estadístico (66 pacientes), tratándose con ellos de encontrar indicios clínicos de la existencia de personalidad limítrofe (*borderline*), en distintos diagnósticos. Se utilizan las historias clínicas y los criterios DSM III y DIB de Gunderson y Kolb. Se encontró que, en porcentaje que varía entre 27 a 31% de los casos, había una fuerte sospecha de que se tratara de pacientes definitivamente con personalidades limítrofes. Más y mayor investigación, así como difusión, es necesario entre los especialistas para considerar esta categoría diagnóstica como probabilidad diagnóstica común.

Palabras Clave: Personalidad limítrofe, historia clínica, DSM III, DIB, probabilidad diagnóstica, pacientes.

ABSTRACT

Of a total of 1,165 patients released from the psychiatric unit of the National Guillermo Almenera Irigoyen Hospital, from 1983 to 1987, the records of a sample group of sixty-six patients were examined for signs of being clinical borderline personality cases. The clinical records were studied using the DSM III and DIB as well as the Gunderson and Kolb criteria. It was found that 27 % to 31% of these cases were strongly suspected of definitely having borderline personalities. These

* Facultad de Medicina, Departamento Académico de Psiquiatría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

criteria need to be disseminated among specialists so that further and more indepth investigation will lead to the common diagnosis of the probablity of borderline personality.

Key Words: Borderline personality, clinical records, DSM III, DIB, diagnosis probability, patiens.

INTRODUCCIÓN

En el campo de Salud Mental, es un hecho conocido que las enfermedades mentales han variado cualitativa y cuantitativamente con el devenir del tiempo, bajo la influencia del avance pujante de la investigación científica, así como de los cambios sociales.

Es signo de los tiempos que las grandes histerias, como aquellas descritas por Charcot, o las grandes psicosis (psicosis floridas) de Kraepelin o Bleuler, no se presentan en la actualidad como en aquellas épocas. En cambio, el auge sobre todo cuantitativo de procesos patológicos, cuyos orígenes están catalizados por las influencias de la familia, de los grupos y sociedades, son evidentes (léase adicciones, por ejemplo).

El psiquiatra profesional moderno de la Salud Mental (Psicólogo, Psiquiatra, Psicoanalista) ya no puede quedarse en la mera descripción nosológica del cuadro, sino que debe sustentar su diagnóstico en explicaciones coherentes que analicen la influencia de lo biológico, lo psicológico y lo social en el cuadro clínico. La cura deberá transitar por explicaciones en las que, posteriormente, se sustentarán los procedimientos terapéuticos a aplicar, en especial, la psicoterapia en cualquiera de sus modalidades.

En consecuencia, llamar la atención del profesional sobre entidades clínicas que deben ser consideradas como probabilidad diagnóstica, es siempre necesario.

Ya en 1984, el psiquiatra inglés Hugues, describe con claridad algo que él llamó "el estado fronterizo (*borderline*) de la locura, que comprende numerosas personas que se pasan la vida entera cerca de esa línea, tanto de un lado como del otro". La cita no es nuestra sino de Paz *et. al.* (1983). Es, pues, desde el siglo pasado que los clínicos describen la existencia de un síndrome que, a través del tiempo, puede ubicarse con distintas denominaciones, como la heboidofrenia de Kahlbaum en 1895, la esquizofrenia latente de Bleuler en 1911 (1960), etc. Kretschmer, en 1921, introduce el término "esquizoidía" para referirse a un estado intermedio entre la personalidad esquizoide y la esquizofrenia. Como

vemos, figuras prominentes del campo de la Psicología, la Psicopatología y la Psiquiatría se han ocupado del tema. Es el caso de Freud, quien a lo largo de su obra toca en varios momentos la idea de las "neurosis graves, formas emparentadas con la psicosis". La cita es del *Compendio de Psicoanálisis* de 1938, como las refiere en *Un estudio autobiográfico* (1923), donde afirma que el psicoanálisis ha logrado éxito indudable en "depresiones cíclicas, paranoias ligeras y esquizofrenias parciales". Podríamos hacer, pienso, una muy nutrida y larga lista de autores. No es éste el lugar ni la intención del trabajo, pero no podemos dejar de mencionar a autores cuyos trabajos han contribuido decisivamente a la definición de los términos; allí están Hoch y Polatin (1949), quienes generaron el concepto de esquizofrenia seudoneurótica; Wolberg y Knight (1952), quienes plantean las esquizofrenias borderline. Bellak (1955) habló de la esquizofrenia ambulatoria, abortiva o seudoneurótica. En el campo del psicoanálisis es Deutsh (1942), quien plantea la idea de las personalidades "como si", y que la investigación psicoanalítica incremente, su cauce en esta dirección.

Autores como Schmideberg (1959), Frosch (1959), Khan (1960) y Kernberg (1965), comienzan a plantear con mayor claridad la palabra limítrofe para describir más bien una estructura organizada de personalidad, definitivamente diferente a la esquizofrenia. Little en 1966, Giovancchini y Bryce (1967) y, finalmente, Grinker, Werble y Drye (1968) consolidan el término definitivamente, consagrándose en forma clara en la Mesa Redonda de San Francisco (1970), como un transtorno de la personalidad. A partir de este año, más y mejores investigaciones en este campo se ha producido, allí están los trabajos de Kernberg (1975, 1979, 1982) y todos los trabajos de Gunderson *et. al.* (1975, 1977, 1978, 1980, 1981, 1982), Sheehy *et. al.* (1980), etc.

Finalmente, en 1980 el libro: *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorderds,* en su tercera edición (1980), editado por American Psychiatric Association, incorporó en su numeral 301.83 como un transtorno de la personalidad a la personalidad limítrofe, dándole así partida de nacimiento a un transtorno que por más de 70 años estuvo así en el limbo clínico, a pesar de la intensa investigación sobre el tema. En nuestro país pocos se han ocupado de él.

Con excepción de Gómez (1981), Mariátegui (1979, 1981) y Valverde (1986), no conocemos otros autores que se hayan referido a la Personalidad Limítrofe. Sin embargo, como plantea Gunderson (1982), se estima que el rango de prevalencia en la población general fluctuaría entre el 3 al 35 por ciento. Como se puede ver, son cifras con significancia clínica importante. Al interesarnos en

las personalidades limítrofes *(borderline)*, como una probabilidad diagnóstica a considerar, es nuestra intención contribuir a ampliar la investigación clínica en este apasionante campo.

Definición del problema, hipótesis y objetivo

Si revisamos el diagnóstico de alta, de los pacientes que fueron hospitalizados en la Unidad de Internamiento del Servicio de Psiquiatría del Hospital Guillermo Almenara Irigoyen (UI-SPHNGAI), podemos comprobar que la categoría diagnóstica: "personalidad limítrofe", no fue consignada en el período comprendido entre 1983 y 1987. Además, un examen general de dichos diagnósticos nos permite extraer una segunda observación: éstos no siguen criterios de ninguna clasificación, sino más bien son una mezcla de varias, a saber: ICD-7, ICD-8, DSM II, DSM III, entre otras. A pesar de que, por norma estadística el hospital usa la ICD-9-OMS, los especialistas del Servicio no siguen esta norma rigurosamente, hecho por demás frecuente y probablemente observable en servicios de psiquiatría de otros hospitales. Una tercera observación que hicimos fue en las presentaciones clínicas de los casos. En ellas, el staff de especialistas no consideró esta categoría diagnóstica ni como probabilidad, ni como diagnóstico diferencial.

Todos estos hechos cobran particular importancia si tenemos en cuenta que se trata de un servicio con un promedio de 28,000 consultas al año y que, en ese mismo período recibe unos 3,500 pacientes nuevos, realizando alrededor de 600 hospitalizaciones, ya sea en el mismo servicio o en servicios contratados por el Instituto Peruano de Seguridad Social (IPSS). Si tomamos en cuenta estos elementos de juicio, entonces podemos formular la siguiente hipótesis: En una población determinada (pacientes hospitalizados y dados de alta de la UI-SPHNGAI) habría un cierto margen de error, confusión diagnóstica o ambas cosas, que imposibilitarían considerar a las personalidades limítrofes (borderline) como una categoría diagnóstica identificable en ese universo.

El *objetivo de esta investigación*, sin embargo, es comprobar la existencia de indicios suficientes, y consistentes o ambos, como para pensar en que las personalidades limítrofes forman parte del universo diagnóstico a considerar entre los pacientes que se hospitalizaron en la UI-SPHNGAI y que fueron dados de alta en el período 1983 y 1987.

MATERIAL Y MÉTODOS

A. MATERIAL

1. El Universo

Un total de 1,165 personas ingresaron para estudio, diagnóstico y tratamiento a la Unidad de Internamiento del Servicio de Psiquiatría del Hospital Nacional Guillermo Almenera Irigoyen del IPSS (que denominaremos UI-SPHGAI), en el período comprendido entre el 1ro. de enero de 1983 y el 31 de diciembre de 1987. Es importante señalar que dicha dependencia posee 22 camas, de las cuales 11 son para damas y 11 para varones y que en el período antes mencionado ingresaron un total de 528 (46 por ciento) damas y 637 (54 por ciento) varones.

2. El Diagnóstico de Alta

Los diagnósticos de alta son aquellos que resultan del análisis y discusión por el *staff* permanente de psiquiatras de la UI-SPHGAI al final de la presentación clínica de cada caso.

Esta actividad consiste en la revisión de un conjunto de datos, información elaborada durante el período de estancia del paciente en el servicio, por profesionales de la salud y que incluye lo siguiente: una nota de ingreso, la que acompaña al paciente y es confeccionada por el psiquiatra que lo recibe, ya sea en consulta externa, en el servicio de emergencia o en los distintos servicios y especialidades del hospital; una anamnesis psicosomática, confeccionada según el modelo de Seguín (1959); el examen físico y neurológico del paciente; el informe psicológico y psicopatológico elaborado por el psiquiatra a cargo del caso; el informe de pruebas psicológicas elaborado por el psicólogo a cargo del caso; el informe del Servicio Social; el informe de Terapia Ocupacional y el informe de Enfermería. Al final del análisis, interpretación y discusión del caso se obtiene el diagnóstico que será consignado en la epicrisis de la historia clínica y que será el diagnóstico de alta.

3. Distribución de los diagnósticos de alta y del número de categorías diagnósticas en el universo de pacientes hospitalizados, períodos 1983-1987

Tabla 1. *Diagnósticos consignados en la estadística de la UI-SPHGAI y número de categorías diagnósticas por grupos**

Entidades	Total de Casos	No. Categoría Diagnósticas
Neurosis y Síndromes neuróticos	258	17
Psicosis Esquizofrénicas	308	15
Psicosis Afectivas	89	6
Psicosis Paranoides	74	4
Otras psicosis	37	5
Síndrome Orgánico-Cerebral:		
Sin psicosis	53	8
Con psicosis	44	7
Dependencias química:		
Al alcohol	132	9
A Fármacos y Drogas	53	5
Transtornos psico-fisiológicos	8	6
Transtornos de la personalidad	16	6
Reacciones situacionales	5	4
Otras denominaciones diagnósticas no psiquiátricas	88	6
TOTAL	1,165	

*No se consignan según ICD-9-OMS porque no es utilizada esta clasificación en ese servicio. El número de categorías diagnósticas se refiere a la cantidad de diagnósticos diferentes empleados por los especialistas en cada grupo.

En la Tabla 1 se puede apreciar el total de casos y el número de categorías diagnósticas de los pacientes hospitalizados en la UI-SPHGAI, durante 1983-1987.

Las cantidades de ambos rubros (casos y categorías) son tan obvias, que no nos detendremos a describirlas ya que fácilmente se podrían ver sus frecuencias.

4. La Muestra

4.1 Precisiones en cuanto a los casos que la conforman

Con la información proporcionada en la Tabla 1, procedimos a seleccionar los grupos diagnósticos susceptibles de ser confundidos con la personalidad limítrofe. Como quiera que ella cabalga entre lo neurótico y lo psicótico y además es considerada por la DSM III como un transtorno de la personalidad (APA, 1980), nos interesaron los siguientes grupos: neurosis y síndromes neuróticos, psicosis esquizofrénicas, psicosis afectivas, psicosis paranoides, otras psicosis, trastorno psicofisiológicos, otros transtornos de la personalidad, reacciones situacionales; incluyendo al final, por razones que expondremos más adelante, a los consumidores de pasta básica de cocaína.

Como se puede apreciar, descartamos los grupos: síndromes órganico-cerebrales, el grupo dependencia química al alcohol y el grupo otras denominaciones diagnósticas. Este último (88 casos), no fue tomado por estar configurado por diagnósticos no psiquiátricos, casos de fallecidos, fugados, transferidos y casos con historias inubicables.

El grupo síndromes orgánico-cerebrales fue descartado por estar conformado por pacientes cuyo daño orgánico modifica sustancialmente la apreciación que se puede hacer de las características de la personalidad y resulta difícil examinar estos aspectos. Además, porque la conformación del grupo estuvo sesgada principalmente hacia los cuadros de tipo involutivo y hacia los síndromes epilépticos en sus distintas formas de presentación.

Otro grupo descartado fue el de los dependientes del alcohol. Como se sabe un número importante de alcohólicos llega a los Servicios de Psiquiatría luego de una larga historia de ingesta, lo que habla de la "benignidad del hábito" , de su profunda inserción social, lo que impide adquirir rápidamente conciencia de enfermedad. Es el caso de nuestros pacientes que fueron diagnosticados como dependientes, adictos o portadores de alcoholismo crónico. Otros casos llegaron por las complicaciones orgánicas (*delirium tremens*, psicosis, alucinosis y síndrome de abstinencia). Un dato importante para el descarte de estos pacientes fue la observación de que sus historias clínicas eran cortas y daban prioridad a los hechos vinculados a la historia del alcoholismo y no tenían los que correspondían a los rasgos o características de personalidad. Finalmente, sabemos por Kernberg (1979), que los fenómenos adictivos de los portadores de personalidad limítrofe son fundamentalmente episódicos y se acompañan de períodos grandes de abstinencia, que no eran el caso del grupo de los pacientes alcohólicos descartados por nosotros.

Dos grupos más no fueron incluidos para la confección de la muestra, por su poca significación estadística, ya que representaban menos del 1 por ciento. Ellos fueron el grupo transtornos psicofisiológicos y el grupo reacciones situacionales.

Los grupos neurosis y síndrome neuróticos y los grupos psicosis esquizofrénica, psicosis afectivas, psicosis paranoides, otros transtornos de la personalidad y consumidores de pasta básica de cocaína fueron los seleccionados para conformar la muestra.

El grupo neurosis y síndromes neuróticos presentó una conformación que obligó, sobre todo por el número de casos a subagruparlos en: neurosis depresiva, neurosis histérica y el grupo otras neurosis, que incluía 15 categorías diagnósticas.

En el grupo de las psicosis fueron incluidas íntegramente, excepto en las psicosis esquizofrénica. Este estuvo conformado por 15 categorías diagnósticas. En él se optó por configurarlo solamente con las categorías susceptibles de ser confundidas con la personalidad limítrofe y, así, tomamos sólo pacientes que fueron catalogados con los diagnósticos de esquizofrenia pseudoneurótica, latente, incipiente; y que en lo sucesivo se le denominan sólo esquizofrenia.

Las restantes doce categorías diagnósticas fueron descartadas porque ellas son poco suceptibles de error o confusión diagnóstica, por ejemplo: esquizofrenia paranoide, catatónica, hebefrénica, residual, indiferenciada, etc., tanto en sus formas agudas y crónicas.

Finalmente, decidimos incluir para nuestra muestra al grupo consumidores de pasta básica de cocaína (PBC). Se trata de un grupo con interés de investigar en nuestro país, debido al incremento geométrico de casos; además, porque se trata de adolescentes y jóvenes, en su mayoría, con rápido deterioro en el aspecto comportamental, lo que incluso los hace buscar, a ellos o a los familiares, ayuda a una edad temprana. Esto no ocurre en el caso de los alcohólicos, éstos últimos como se sabe tienen mucho mayor aceptación social que los llamados "drogadictos" y además el alcohol diluye la ansiedad y la pasta básica de cocaína aparentemente no, lo que sería la causa más importante de transtorno en los rasgos de la personalidad.

4.2 Tamaño de la muestra

Con los anteriores elementos de juicio se procedió a la determinación del tamaño de la muestra.

Para este efecto se consideró algunos parámetros que resulta necesario detallar: en primer lugar, usamos un estimado exacto de la población que queríamos muestrear; en nuestro caso, sabíamos que el número de pacientes que correspondían a los diagnósticos que seleccionamos era de 448. Un segundo parámetro para establecer el tamaño de la muestra fue la estimación que hacíamos de las proporciones posibles de error diagnóstico; esta confusión no puede presentarse en un número demasiado elevado de casos debido al entrenamiento del cuerpo médico que establece el diagnóstico; por eso, fijamos este valor en 8 por ciento. El último valor necesario para el cálculo del tamaño de muestra es el margen de diferencia que consideramos aceptable entre nuestros estimados y el que se da en la población real. Optamos por un valor bajo 5 por ciento también en la estimación de este error, con el objeto de dar seguridades a nuestros resultados. Este trabajo de definición del tamaño muestral se apoya en los conceptos vertidos por García en el texto *Socioestadística* (1985).

El tamaño de muestra obtenido fue de 66 casos. En el Cuadro No. 2 puede observarse que esta cifra se reparte proporcionalmente entre los grupos diagnósticos, debido a esta repartición podemos decir que nuestro muestreo tiene dos etapas distintas. Una primera que corresponde al muestreo simple y la segunda que utiliza lo que se denomina muestreo estratificado.

Tabla 2. *Número de casos en la muestra por grupo diagnóstico, frecuencia y porcentaje*

Diagnóstico	Frecuencia	Porcentaje	Casos en la muestra
1) Neurosis Depresiva	84	18.75%	12
2) Neurosis Histérica	47	10.49%	7
3) Otras Neurosis	127	18.35%	19
4) Esquizofrenia	38	8.48%	6
5) Psicosis Afectivas	35	7.81%	5
6) Psicosis Paranoide	11	2.46%	2
7) Otras Psicosis	37	8.26%	5
8) Consumo de PBC	53	11.83%	8
9) Transtornos de Personalidad	16	3.5%	2
TOTAL	448	100.00%	66

5. Las características de nuestra muestra

Son las siguientes:

a. En relación al sexo de los pacientes con cuyas historias trabajamos, encontramos que habían 28 (42 por ciento) mujeres y 38 (58 por ciento) hombres, lo que representaba una relación aproximada de 2 a 3.

b. La edad de nuestros casos oscila entre los 17 y los 51 años, el promedio de edad de nuestra muestra es de casi 32 años, con una desviación standard de 8.915, aunque el grueso de la población se halla comprendido entre los 23 y 41 años.

c. Respecto a la variable estado civil, encontramos que la mayor parte de nuestros sujetos son casados (56.7 por ciento) seguido de los solteros (34.3 por ciento).

d. En relación al nivel educativo encontramos que el grueso de nuestra población tiene por lo menos Quinto Año de Primaria y un 50 por ciento de la muestra ha alcanzado alguna instrucción secundaria.

e. La ocupación de nuestros sujetos son muy variadas, por lo que resulta difícil plantear algún tipo de agrupamiento. De todos modos, se puede ver predominio amplio de tareas manuales en los sectores de producción de bienes y en el de servicios.

f. En relación al lugar de nacimiento encontramos que los pacientes investigados son, mayoritariamente, de Lima (52.2 por ciento). Otros lugares con alguna presencia son Cerro de Pasco, Ancash y Ayacucho aunque, en general, se puede decir que la muestra incluye personas procedentes de casi todo el país, en pequeña proporción.

g. Respecto del tiempo de residencia de los sujetos provincianos en Lima, puede verse que la mitad de la muestra ha estado aquí entre uno y quince años, aunque algunos casos pasan de los veinte años de residencia en la capital. El promedio de residencia en Lima se acerca a los quince años.

h. En la tabla relativa a lugar de residencia se puede observar que también los lugares de residencia son muy variados, incluyendo -aunque en pequeña proporción- a personas que viven habitualmente en provincias.

Otros datos importantes del estudio de las historias son, por ejemplo, las veces que estos pacientes se internaron. Al revisar las historias pudimos observar que los pacientes de nuestra muestra tenían varios internamientos, tanto en la

UI-SPHGAI, como en servicios contratados y es así como el 43 por ciento de los casos fue internado una sola vez, pero el 70 por ciento recibió entre uno y tres internamientos en cinco años; siendo el promedio de días de hospitalización por internamiento de 135 días. Ambos hallazgos nos invitan a pensar que se trata de pacientes que necesitaron atención algo frecuente y prolongada en estos períodos. Un hallazgo adicional que consideramos de singular importancia para el tema del trabajo consiste en que el seguimiento de las altas de los pacientes revela un 2.7 de diagnósticos para cada uno de ellos, eso es que en los casos de nuestra muestra encontramos una multiplicidad de diagnósticos atribuidos a nuestros sujetos, lo cual habla de la dificultad de la tarea de diagnosticarlos y, por lo mismo, nos hace pensar en la posible corrección de la idea central de este trabajo.

B. MÉTODOS

En primer lugar, es necesario precisar que el trabajo sobre desórdenes fronterizos de la personalidad, que venimos planteando, requiere explicitar el significado que le atribuimos al concepto de probabilidad diagnóstica. Definimos dicho concepto del modo siguiente: probabilidad diagnóstica es la proporción que existe entre la incidencia de una enfermedad o desorden en una población dada y la población total. Al proponer en el presente estudio que existiría un número de casos de personalidad fronteriza que han sido diagnosticados de un modo distinto, se debe entender que es posible determinar la probabilidad diagnóstica de la personalidad fronteriza en la población ya diagnosticada. Debido a esto decidimos trabajar con una muestra de algunos diagnósticos en los que pensamos cabe la posibilidad de encontrar personalidad fronterizas no diagnosticadas.

El carácter exploratorio del estudio obliga a pensar en un primer paso consistente en este hallazgo y no en el encuentro definitivo de diagnósticos acabados de personalidad limítrofe; nos interesa encontrar más que la comprobación de la existencia de un transtorno, una muestra de indicios que den piso a la investigación sobre el tema.

No siendo nuestra intención una generalización definitiva de nuestros resultados, sino la apertura de un área de investigación, procedimos a partir de la conformación de la muestra, a obtener por sorteo el número de sujetos requeridos en cada uno de los diagnósticos indicados. Nuestra labor posterior consistió en la búsqueda de indicadores de personalidad limítrofe en estos casos.

En cada uno de estos casos construiremos un perfil sintomatológico que dé indicios de un diagnóstico de personalidad limítrofe. Los indicadores antes mencionados los ubicamos en dos instrumentos, el primero es el que se refiere a los criterios para el diagnóstico del transtorno límite (*borderline*), de la personalidad; criterios consignados en el numeral 301.83 de la DSM III publicado en 1980 por la Asociación Psiquiátrica Americana, clasificación que refiere la necesidad de por lo menos cinco síntomas de los ocho que considera dentro de su lista de criterios para hacer el diagnóstico de este tipo de transtornos.

Un segundo instrumento utilizado fue la Entrevista Diagnóstica para *Borderlines* (DIB) desarrollada por Gunderson (1977), en el Mc Lean Hospital de Massachusett. Esta es una entrevista semiestructura que contiene cinco grupos de temas, los que a su vez se dividen al interior de ellos en 29 items, cada uno de los cuales tiene varias preguntas y observaciones.

Nuestro procedimiento consistió, para ambos instrumentos, en una revisión minuciosa de las historias clínicas de los pacientes de la muestra. Los hallazgos sintomatológicos de las historias fueron vaciados a cuadros confeccionados para cada instrumento (DIB y DSM III) y por separado para cada indicador de cada uno de ellos.

Los resultados que presentaremos corresponden a la búsqueda de estos diversos indicadores, que podrían hablar de la presencia de una personalidad limítrofe en nuestros sujetos.

Los indicadores (síntomas) que hemos extraído de la DSM III se presentarán siguiendo una lógica, que incluye los códigos: presencia (1) o ausencia (0), totales, sus porcentajes y los promedios de cada indicador.

Los indicadores que se han utilizado y que nos viene de la entrevista diagnóstica para fronterizos de Gunderson (1977), se presentarán en las tablas siguientes. Las tres primeras columnas muestran el número de casos que cumplen fuertemente el indicador (2), cumplen de algún modo con el indicador (1) o no cumplen con él (0); una cuarta columna que es el total y la quinta señala los promedios de las submuestras en este indicador; un promedio del indicador en la población diagnosticada. Con estos criterios de calificación de 2, 1, 0, seguimos a Gunderson (1977), quien en su *Disgnostic interview for borderlines,* presenta para cada rubro (Adaptación Social, Impulsividad, Afectos, Psicosis y Relaciones Interpersonales), calificaciones semejantes. Finalmente, usamos para leer los promedios de cada indicador-síntoma la escala de DIB que precisa puntajes como sigue:

TABLA DE CALIFICACIÓN DE LA DIB (Gunderson, 1977)

Puntaje 7 a 6	Definitivamente Personalidad Limítrofe.
Puntaje 5 a 4	Probablemente Personalidad Limítrofe.
Puntaje 4 a 3	Posible Personalidad Limítrofe.
Puntaje 2 a 1	Definitivamente no es Personalidad limítrofe.

RESULTADOS

Breve análisis de los resultados según DSM III

Según los criterios requeridos por DSM III, es interesante observar como tres de los indicadores: impulsividad-impredectibilidad, relaciones interpersonales inestables e intensas y inestabilidad afectiva, aparecen con promedios que señalan presencia fuerte en el conjunto de grupos diagnósticos. Los indicadores: ira inapropiada y sentimientos crónicos de vacío, aparecen más bien como más intensos en algunos grupos diagnósticos, preferentemente en adictos a la PBC, otros trastornos de la personalidad, esquizofrenia y psicosis afectivas. Los indicadores alteraciones de la identidad, actos autolesivos y evitación a estar solo, son los de muy poca presencia en la muestra.

A continuación presentamos los resultados de la utilización de los promedios grupales como indicadores de probabilidad diagnóstica. En la tabla 3 puede observarse que, según los criterios de la DSM III algunos de los casos catalogados como esquizofrénicos, psicóticos afectivos, consumidores de PBC y personas con diagnósticos de trastornos de personalidad podrían también ser diagnosticados como personalidades limítrofes, no siendo desdeñables los promedios de los grupos neurosis depresiva, otras neurosis y otras psicosis.

Tabla 3. *Personalidades limítrofes según la DSM III (Promedios de los indicadores según grupo diagnóstico)*

Categorias	Promedios
Neurosis depresiva	4.14
Neurosis histérica	3.67
Otras neurosis	4.13
Esquizofrenia	5.8
Psicosis afectivas	5.2
Psicosis paranoides	0
Otras psicosis	4.2
Adictos a la PBC	6.49
Otros trastornos de la personalidad	5.5

Breve análisis general de los resultados según la DIB

Para el primer grupo de indicadores (adaptación social), es posible resumir que el indicador apariencia apropiada y maneras, no tuvo presencia en general en los distintos grupos diagnósticos, no así los restantes tres indicadores como son: estabilidad en el trabajo, logros afectivos y vida social activa; en los que hubo calificación significativa para los grupos diagnósticos: esquizofrenia, adictos a la PBC, trastornos de la personalidad y psicosis afectivas y algo para el grupo psicosis paranoides.

Para el segundo grupo de indicadores, los que se refieren a los patrones impulso-acción, resulta una gama de calificaciones un poco más difícil de agrupar. Lo que sí es más fácil decir es que el indicador desviación sexual, es el que menos se pudo detectar en la muestra. Fue también escaso el indicador automutilación; el indicador intento o esfuerzo de suicidio, fue más frecuente o intenso en los grupos neurosis depresiva, psicosis paranoides y psicosis afectiva, como podría haberse esperado. Finalmente, los indicadores abuso de drogas e impulsos antisociales fueron altamente frecuentes, en especial en adictos a PBC, tal como era de esperar en los grupos de psicosis paranoides y esquizofrenia sólo aparece en forma de impulsos antisociales.

Para el grupo de indicadores de la sección 3 (afectos), mencionaremos que el indicador exaltación versus sensación de estar aplastado, no fue importante para ninguno de los grupos diagnósticos mientras que para los cuatro indicadores restantes hubo en general una fuerte presencia para todos los grupos diagnósticos, en especial para esquizofrenia, otros trastornos de la personalidad, neurosis depresiva, adictos a la PBC y psicosis afectivas. En esta sección es importante observar que las calificaciones fueron altas para estos cuatro indicadores.

Para el cuarto grupo de indicadores o de psicosis es importante mencionar que los indicadores de psicosis crónica, bizarra o grave no se presentaron en general para los distintos grupos diagnósticos de la muestra, alejándose así la posibilidad de pensar en este tipo de alteraciones, excepto para uno de los casos diagnosticados como psicosis paranoide, tal como podría esperarse. Los indicadores desrealización y despersonalización, estuvieron presentes preferentemente y casi exclusivamente en el grupo esquizofrenia. Los indicadores experiencias psicóticas breves, ya sea depresivas, paranoides y bajo efecto de drogas, estuvieron repartidas entre los grupos psicosis afectivas, psicosis paranoides y adictos a la PBC, respectivamente. Finalmente, el quinto y último grupo de indicadores, el referente a las relaciones interpersonales obtuvo en general altas calificaciones para los siete indicadores, siendo los grupos de más alta calificación otros trastornos de la personalidad, adictos a PBC, esquizofrenia, psicosis afectivas, otras psicosis, otras neurosis, etc.

Una visión panorámica de lo que ocurre con los promedios y la calificación de la DIB en grupos diagnósticos, la presentamos en la Tabla 4.

Finalmente hemos procedido a ver el grado de coincidencia que hay para los distintos grupos diagnósticos, entre las calificaciones DSM III y DIB y donde es posible observar, que la coincidencia de los indicadores que hemos utilizado en los diagnósticos de esquizofrénicos, psicóticos paranoides, consumidores de PBC y diagnosticados con otros trastornos de personalidad nos da pie para afirmar que no debe descartarse el hecho de que existe una alta probabilidad de que bajo esos diagnósticos encontremos algunas personalidades limítrofes (ver Tabla 5).

Tabla 4. *Relación promedio-calificación DIB por grupo diagnóstico*

	Adaptación Social		Patrón Impulso-Acción		Afecto		Psicosis		Relación Interpersonal	
	P	DIB	P	DIB	P	DIB	P	DIP	P	DIB
Neurosis depresiva	1.91	0	2.40	0	5.48	2	1.90	0	5.90	1
Neurosis histérica	0.28	0	0.98	0	5.12	2	2.56	1	5.54	1
Otras neurosis	1.57	0	2.35	0	4.87	2	1.55	0	6.59	2
Esquizofrenia	4.99	2	1.33	0	7.33	2	6.66	2	9.63	2
Psicosis afectivas	2.40	1	2.00	0	5.46	2	3.20	1	8.80	2
Psicosis paranoides	3.00	1	3.00	1	4.00	2	6.00	2	5.00	1
Otras psicosis	0.00	0	0.40	0	5.40	2	3.60	1	8.00	2
Adictos a Pasta Básica de Cocaína	3.50	1	4.25	1	4.25	2	3.00	1	9.37	2
Trastornos de personalidad	4.50	2	0.50	0	4.50	2	2.00	1	12.00	2

Tabla 5. *Grado de coincidencia entre las calificaciones de DSM III y DIB según diagnósticos.*

Diagnóstico	Calificación DSM III	Calificación DIB
Neurosis depresiva	4.14	3
Neurosis histérica	3.67	4
Otras Neurosis	4.13	4
Esquizofrenia	5.8	8
Psicosis afectivas	5.2	6
Psicosis paranoides	0	7
Otras psicosis	4.2	5
Adictos a PBC	6.49	7
Trastornos de personalidad	5.5	7

Los subrayados indican según cada instrumento el número de síntomas (DSM III) y el puntaje (DIB), en donde los diagnósticos han obtenido resultados positivos. Véase la relación entre los subrayados.

DISCUSIÓN

Debemos confesar cierto escepciticismo al iniciar el presente trabajo. Sólo teníamos algunos datos a mano, uno era la estadística de la UI-SPHGAI que no consignaba el diagnóstico de personalidad limítrofe en los últimos cinco años, entre los pacientes que se internaron en ella; otro, era que este servicio carece de una unidad de seguimiento de casos, lo que hubiera tal vez permitido a los profesionales tomar nota, de las modificaciones diagnósticas de los distintos pacientes en el tiempo y, así, sospechar la presencia en la base de ellas de un trastorno de personalidad. Un último hecho fue nuestra observación de pacientes que, tanto en la consulta externa como en la Unidad de Internamiento tenían características que pudieran bien haber correspondido al diagnóstico de personalidad limítrofe.

Los datos fueron haciéndose a la luz. En primer lugar, el hallazgo de una variedad de diagnósticos que en promedio fue como ya hemos consignado de 2.7 diagnósticos por paciente, además de tener períodos de estancia prolongados con

un promedio de 135 días, ya sea en la UI-SPHGAI o en servicios contratados y, finalmente, que un 70 por ciento de ellos se había internado entre 1 y 3 veces nos hizo sospechar más aún de la probable existencia de un trastornos de la personalidad en la base de su problemática.

Es definitivamente cierto que si se sigue nuestra metodología se puede ver rápidamente que no se aplicó a los pacientes de la muestra, un proceso diagnóstico diríamos "in vivo", es decir, con el paciente frente al examinador, sino más bien se tomaron datos de las historias de ellos y se vaciaron en cuadros preparados, se trabajo diríamos "in vitro", para tal efecto. Pero, tratándose de un esfuerzo con calidad de exploratorio-inicial en el que además se usa la categoría de "probabilidad diagnóstica" y no criterios precisos para demostrar la existencia de la personalidad limítrofe en sí misma, podemos afirmar que nuestra metodología tiene validez y, en consecuencia, es útil para demostrar esta probabilidad.

De otro lado, nos pareció conveniente la utilización de dos instrumentos, pues como se trata de un trabajo con carácter exploratorio debíamos asegurar que la categoría de probabilidad fuera suficientemente fundamentada. Para tal efecto debería haber cierta coincidencia entre ambos instrumentos como plantea Frances *et. al.* (1984). Los resultados obtenidos así parecen plantearlo.

Según DSM III los criterios necesarios para el diagnóstico de personalidad limítrofe son cinco, pues bien, en los resultados de nuestra investigación el grupo de consumidores de PBC, trastornos de la personalidad, psicosis afectivas y esquizofrenia (conformado por esquizofrenia latente, incipiente y pseudoneurótica), presentaron un promedio de más de cinco síntomas (indicadores), lo que apuntaría a sospechar que existiría la probabilidad diagnóstica de personalidad limítrofe en por lo menos 21 pacientes de la muestra, es decir, en el 31.8 por ciento de ellos. Debemos agregar que los grupos neurosis depresiva, otras neurosis y otras psicosis presentaron cuatro síntomas, lo que nos sugiere que con más investigación y seguimiento de cada caso o con la aplicación personal de la DIB podríamos dilucidar o aclarar nuestra impresión frente a estos grupos y examinar la posibilidad de que se trate de probables portadores de personalidad limítrofe o no.

En los resultados obtenidos usando los criterios de Gunderson (1977) y de Gunderson y Kolb (1981), encontramos resultados también interesantes. Utilizando la escala de calificaciones de la DIB tenemos que el grupo esquizofrenia, presentó la más alta calificación, 8, seguido por los grupos: consumidores de

PBC, psicosis paranoides y trastornos de la personalidad, que alcanzaron 7 de calificación. Si los agrupamos serían, como lo plantea la DIB, "definitivamente" portadores de personalidad limítrofe. Se trata pues de un 27.2 por ciento de la muestra (18 pacientes). De otro lado, los rubros psicosis afectiva y otras psicosis, según los puntajes de la DIB, podrían corresponder a "probables" personalidades limítrofes; son pues 10 pacientes que corresponden al 15 por ciento de la muestra. Y, por último, los grupos que corresponden a neurosis depresiva, neurosis histérica y otras neurosis, según la misma calificación, correspondería a las "posibles" personalidades limítrofes (57 por ciento de la muestra).

Existen dos tipos de coincidencia que conviene enumerar. La primera se refiere a la coincidencia entre los grupos diagnósticos detectados como personalidades limítrofes según los criterios de la DSM III y los detectados vía la DIB de Gunderson; estos grupos son: esquizofrenia, trastornos de la personalidad, psicosis afectiva y consumidores de PBC. La segunda coincidencia, también significativa, es la de las cifras porcentuales, que para la DSM III fue de 31.8 por ciento (21 pacientes), con cinco o más criterios válidos y para la DIB de Gundersen obtuvimos un 27.2 por ciento (18 pacientes), como "definitivamente personalidades limítrofes". Como se puede observar, los porcentajes son cercanos y también el número de pacientes. Estas dos coincidencias estarían validando la hipótesis central de nuestro trabajo, de que en nuestra muestra existe la alta probabilidad de la existencia de algunas personalidades limítrofes.

Como Gundersen (1982) plantea, existen muy pocos estudios epidemiológicos en personalidades limítrofes, sin embargo, se calcula que el rango de prevalencia en pacientes que requieren cuidados psiquiátricos es de 10 a 30 por ciento y de 3 a 35 por ciento en la población general, por lo que los pacientes de nuestra muestra estarían, según este autor, dentro de este rango.

Otro hecho interesante es el siguiente: el grupo esquizofrenia que, como sabemos, obtuvo la más alta calificación de la DIB y 5.8 síntomas, según la DSM III, por su conformación (pacientes diagnosticados con esquizofrenia latente, esquizofrenia incipiente y pseudoneurótica), cumplen a cabalidad con las características de las personalidades limítrofes, ya que se trata de un grupo de pacientes que en la tendencia actual se les ubica así.

En base a que los pacientes de la muestra, tuvieron en sus internamientos casi tres diagnósticos (2.7 exactamente), es posible deducir que, por lo menos uno de ellos, fue de neurosis en alguna de sus formas y esto refuerza la idea de que la

variación diagnóstica en dos categorías significativamente distintas, neurosis y esquizofrenia, puede ocurrir en trastornos de la personalidad que subyacen a la punta del iceberg sintomatológico, lo que estaría ocurriendo con nuestros pacientes. Otra precisión importante es que estamos hablando del mismo grupo de procesos, tan es así, que en el numeral 295.5 de la lICD-9-OMS (1980), es el que corresponde a la llamada esquizofrenia latente, descritas así por Bleuler (1960). En dicho código se incluyen las denominaciones de esquizofrenia marginal, prepsicótica, pseudoneurótica, pseudopsicopática y reacción esquizofrénica latente. Se menciona la esqiozofrenia pseudoneurótica de Hoch y Polatin (1949), dado que esta categoria no se contempla en el DSM III. En resumen, se trataría pues de un grupo diagnóstico que reuniría una gran similitud como para cumplir a cabalidad con las características de las personalidades limítrofes con cierta superposición de características clínicas.

Otro grupo importante a discutir es el de las personas adictas a la PBC. Kernberg (1979), en su minucioso estudio de las organizaciones fronterizas y del narcisismo patológico, señala las profundas tendencias autodestructivas que incluyen lo que él llamó las neurosis impulsivo-adictivas de los borderlines. No sería extraño que un porcentaje de pacientes en nuestra muestra sea portador de procesos de fondo, que bien podrían corresponder a trastornos de la personalidad de tipo limítrofe o lo que Kernberg (1975) llama la personalidad limítrofe subyacente. Hay aquí quienes dan importancia a los factores bioquímicos como causantes de las adicciones, como Feuerlein (1982) y otros que han hablado de "psicopatización" producida por la PBC y, como Nizama (1979), hay quienes pensamos en la importancia de los factores determinantes y la estructura de base de la personalidad. En nuestro concepto, no es posible hablar de adicción como un hecho aislado, sino por lo menos como un conjunto de hechos complejos en los que tendría que ver, por ejemplo, con los niveles de impulsividad del individuo, con su mayor o menor capacidad para lidiar con las frustraciones y con sus tendencias autodestructivas. Todo esto es, sin duda, una directa referencia a la base estructural de su personalidad. No resulta, pues, extraño que en nuestra muestra encontremos un alto índice de probables personalidades limítrofes entre adictos a PBC.

En el grupo otros trastornos de la personalidad, que aparece con alta calificación para ambos instrumentos utilizados (DSM III y DIB), tratándose de pacientes portadores de 2.7 diagnósticos, es en estos casos que nuestra investigación cobra significativa importancia, ya que en ellos nuestros resultados sugerirían algún grado de confusión diagnóstica por los especialistas.

Finalmente, el grupo que aparentemente desfasa en nuestra investigación es el de psicosis paranoides. Sin embargo, es importante recordar que tratándose de un trabajo de exploración es probable aún plantear la posibilidad de la personalidad limítrofe subyacente también para este grupo diagnóstico.

CONCLUSIONES

En base al análisis y discusión realizado en los párrafos, estamos en condiciones de arribar a las siguientes conclusiones:

1. En la población estudiada, existe una alta probabilidad de que pacientes diagnosticados como esquizofrénicos (latente, incipiente, pseudoneuróticos), consumidores PBC, trastornos de la personalidad y psicóticos afectivos, sean portadores de personalidades limítrofes.

2. Nuestra investigación demuestra una importante coincidencia en grupos diagnósticos (esquizofrenia, consumidores de PBC, trastornos de la personalidad y psicosis afectiva), y de porcentajes (número de pacientes) para los indicadores utilizados en la investigación (DSM III Y DIB). Entre 18 y 21 pacientes de un total de 66, fueron considerados como "definitivamente personalidades limítrofes" (27 a 31 por ciento).

3. Esta categoría diagnóstica requiere más y mejor difusión entre los especialistas del servicio de psiquiatría del Hospital Nacional Guillermo Almenara Irigoyen y, tal vez, de otros servicios psiquiátricos del país (en relación a las personalidades limítrofes).

REFERENCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (1980) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders,* Third Edition, Washington D.C., APA.

Bellak, L. (1959) Toward a unified concept of schizophrenia. *J. Nerv. Ment. Dis., 121,* 60.

Bemporal, J. R., Smith, H. F., Hanson, G. y Ciccheti, D. (1982) Borderline syndromes in chilhood: Criteria for diagnosis. *Am J. Psychiatry, 137 (5)*: 596.

Bleuler, E. (1960) *Demencia precoz. El grupo de las esquizofrenias.* Buenos Aires: Ediciones Hormé.

Deutsch, H. (1942) Some forms of emotional disturbance and their relationship to schizophrenia. *Psychoanalitic Quaterly. 11,* 301.

Ferrando, M. (1985) *Socioestadística*. Madrid: Editorial Alianza Universidad,

Frances, A., Clarkin, J. F., Gilmore, M., Hurt, S. W. y Brown, R. (1984). Reliability of criteria for borderline personality disorder: a comparison of dsm iii and the diagnostic interview for borderline patients. *American Journal of Psychiatry, 141:* (9), 1080.

Frosch, J. (1959) The psychotic character clinical psychiatric considerations. *Psychiatric Qualterly, 38,* 31.

Fuererlein, W. (1982) *Alcoholismo y dependencia*. Barcelona: Ed. Salvat.

Giovacchini, P. y Bryce, L. (1967) *Tratamiento psicoanalítico de los desórdenes caracterológicos y esquizofrénicos*. Buenos Aires: Hormé.

Gómez, E. (1981) Algunas consideraciones teóricas y prácticas en el tratamiento de las personalidades fronterizas y narcisistas. *Revista de Neuro-Psiquiatría. XXLIV* (3 y 4); 169.

Gunderson, J. G., Carpenter, W. T. & Strauss, I. (1975) Borderline and schizoprenic patients: a comparative study. *American Journal of Psychiatry, 132* (12), 1257.

Gunderson, J. G. (1977) *Diagnostic interview for borderline*.s First Edition. McLean Hospital Massachusetts. 1-10.

Gunderson, J. G. y Kolb, J. E. (1978) Discriminating features of borderline patients. *American Journal of Psychiatry, 135*: (7), 792-796.

Gunderson, J. G., Kert , J. y Woods, D. (1980) The families of borderline comparative study. *Arch. Gen. Psychiatry 37*, 27-33.

Gunderson, J. G. y Kolb J.e. (1981) The Diagnostic interview for borderline patients. *American Journal of Psychiatry, 138*: (7), 896.

Gunderson, J. G. (1982) *Empirical studies of the borderline diagnosis*. Washington D. C.:Psychiatry Annual Review Grinspoon.

Gunderson, J. G. y Elliott G. R. (1985) The interface between borderline personality disorders and affective disorder. *American Journal of Psychiatry, 142*: (3), 277-288.

Grinker, R., Werble, B. y Drye, R. (1968) *The borderline sybdrome*.. New York: Basics Books.

Hoch, P. H. y Polatin, P. (1949) Pseudoneurotic forms of schizophrenia. *Psychiatryc Quart, 33,* 248.

Kernberg, O. (1982) *Borderline and Narcissistic personality disorders*. En Psychaitry Annual Review: American Psychaitryc Prees.

Kernberg, O. (1975) Borderline personality organization. *Borderline conditions and pathological narcissism*. New York: Jason & Aroson.

Kernberg, O. (1979) *Desórdenes fronterizos y narcisismo patológico*. Paidós, Buenos Aires.

Kernberg, O. (1965) Structural derivations of the relations. *Int. J. Psycho-Anal. 62,* 141.

Khan, M. (1960) Clinical aspects of the shizoid personality: affects and thecnique. *Int. J. Psycho-Anal, 41,* 430.

Kolb, J. E. y Gunderson, J. G. (1980) Diagnosing borderline patients with a semiestructured interview. *Archives of General Psychiatry, 37*, 37.

Little, M. (1966) Transference in borderline states. *Int. J. Psycho-Anal, 66*, 276.

Mariátegui, J. (1979) El síndrome fronterizo. *Acta Psiq. y Psicol. de América Latina. 25*, 113.

Mariátegui, J. (1981) Psicopatía y estrucutra fronteriza de la personalidad. *Revista de Neuro-Psiquiatría, XLIV*, 8.

Nizama, M. (1979) El síndrome de pasta básica de cocaína. *Revista de Neuro-Psiquiatría, XLII* (2), 114-154.

ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD (1980) *Transtornos Mentales: Glosario para su clasificación según la 9na. Revisión de la clasificación internacional de enfermedades.* Publicación científica No. 400.

Paz, C., Pelento, M. y Olmos, T. (1983) *Estructuras y estados fronterizos en niños y adolescentes.* historia y conceptualización. Buenos Aires: Hormé.

Perry, J. Ch. y Klerman, G. (1980) Clinical features of borderline personality disorders. *Am. J. Psychiatry, 137*, (2), 165.

Schmideberg, M. (1959) *The Borderline patient* en American Handbook of Psychiatry. 1. Cap. 21. New York Basic Book: Silvamos Aireti. Editor.

Seguín, C. A. (1959) Del manual del servicio: La anamnesis. *Anales del Servicio de Psiquiatría,* 1: (3), 17.

Sheehy, M., Goldsmith, L. y Edward, Ch. (1980) A comparative study of borderline patients in a psychiatryc outpatients clinic. *Americna Journal of Psychiatry, 137:* (11), 1374.

Valverde, J. (1986) *Estudio de seguimiento de pacientes con transtorno fronterizo de personalidad según la DSM III y el DIB.* Trabajo de investigación para optar el título de Especialista en Psiquiatría. Universidad Peruana Cayetano Heredia. Lima.

Wolberg, A. (1952) *The Borderline patients.* New York: Intercontinental Medical Book Corp.

REVISTA INTERCONTINENTAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN
1991 *VOLUMEN 4 No. 2* *69 - 83*

ESTUDIO DE LAS ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS HACIA LA MATEMÁTICA Y LA ESTADÍSTICA

NÉLIDA RODRÍGUEZ FEIJÓO*
Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Los propósitos de este proyecto son: a) Describir cualitativa y cuantitativamente las opiniones y actitudes hacia la Matemática y la Estadística de los estudiantes de carreras universitarias no humanísticas, tales como Ingeniería, Ciencias Económicas, etc., y humanísticas, tales como Psicología, Ciencias de la Educación, etc. b) Analizar comparativamente los puntajes obtenidos por los dos grupos de estudiantes en las diferentes dimensiones (interés, agrado, facilidad, aplicabilidad, etc.), que integran la escala de actitud hacia la Matemática y/o la Estadística, y c) Analizar la influencia sobre las opiniones y actitudes hacia la Matemática y la Estadística de ciertas variables tales como: condiciones didácticas de los profesores de Matemáticas y Estadística, promedio de calificaciones obtenidas en Matemáticas durante el secundario, opinión sobre la utilidad de la Estadística para la profesión, etc. Los resultados obtenidos indican que los estudiantes universitarios de carreras humanísticas poseen una actitud más desfavorable hacia la Matemática y/o la Estadística que los estudiantes de carreras no humanísticas. Resultados similares se han obtenido cuando fueron comparados los dos grupos de estudiantes en cada una de las dimensiones que integran la escala de actitud hacia la Matemática y/o Estadística. Las condiciones didácticas de los profesores de Matemáticas y/o Estadística, el promedio de calificaciones obtenidas en Matemáticas durante el secundario y la opinión sobre la utilidad de la Estadística para el ejercicio de la profesión influyen significativamente sobre la formación de las actitudes hacia la Matemática y/o la Estadística.

Palabras Clave: Opiniones, actitudes, matemática, estadística, carreras universitarias.

*Universidad de Buenos Aires, Ciudad Universitaria, Argentina

ABSTRACT

The aims of this project are: a) To qualitatively and quantitatively describe the opinions and attitudes of students in non-humanistic careers, such as Engineering, Economics, etc. and of those in humanistic disciplines, such as Psychology, Psichopedagogy, etc.b) A comparative analysis of the averages achieved by both groups of students in the different dimensions, e.g., (interest, pleasure, easiness, applicability, etc.) which integrate the scale of attitude towards Mathematics and/or Statistics c) To analyse the influence of certain attitudes and opinions towards Mathematics and Stataistics of certain variables such as: didactic skills of Mathematics and Statistics teachers, averages acheved in Maths at college, opinions on the usefulness of Statistics in professional practice, etc. The results obtained show that university students of humanistic careers have a more unfavourable disposition towards Mathematics and/or Statistic than their counterparts of non-humanistic disciplines. Similar results have been obtained when comparing both groups of students in each one of the dimensions integrating the attitude scale towards Matematics and/or Statistics. Didactic skills of Mathematics and/or Statistics teachers; the averages achieved in Mathematics during college, and the opinion on the usefulness of Statistics in professional practice significantly influence in building-up attitude towards Mathematics and/or Statistics

Key Words: Opinions, attitudes, mathematics, statistics, hon humanistic and humanistic discipliner.

INTRODUCCIÓN

El amplio campo de la Matemática y la Estadística como auxiliares importantes en la labor de investigación científica nos lleva a explorar todos aquellos factores que pueden afectar el aprendizaje exitoso de estas materias.

La revisión de artículos y tesis doctorales realizados en los últimos años muestra que aún existen algunos aspectos de este tema en los que las conclusiones de los diferentes autores resultan contradictorias (Rodríguez, 1976).

Hay coincidencia, entre los autores, en cuanto a que la mayoría de los sujetos poseen sentimientos ambivalentes hacia la Matemática y Estadística en su conjunto, gustándoles algunos aspectos y disgustándoles otros, y en cuanto a la importancia otorgada a la actitud en la predicción del logro (Cleveland, 1962; Dutton, 1962; Neal, 1969; Anttonen, 1968; Rodríguez, 1978,1984)

No hay coincidencia en cuanto a la influencia de ciertas variables sobre la actitud hacia estas materias (Burbank, 1970; Hill, 1967; Rodríguez, 1978) y en cuanto a la relación entre dicha actitud y la personalidad (Cattell, 1968; Rodríguez, 1984).

A partir de todo esto surge el interés por el estudio de las opiniones y actitudes de los estudiantes universitarios de carreras humanísticas y no humanísticas hacia la Matemática y la Estadística y por el de aquellas variables que pueden influir en la formación de dichas actitudes.

El análisis de éstas actitudes en las diferentes dimensiones que la componen (interés, aplicabilidad, dificultad, etcétera) permitirá dilucidar qué aspectos de dichas actitudes será conveniente modificar a través de nuevas estrategias educativas con el fin de mejorarlas.

Además, los resultados que se obtengan en esta investigación pueden aportar nuevos elementos de juicio para el área de orientación vocacional y para el sector de planificación curricular universitaria.

MARCO CONCEPTUAL

Intentando, tal como lo sugiere Aroldo Rodrigues (1976), integrar las distintas contribuciones teóricas sobre el proceso de formación de las actitudes consideramos que éstas se forman a través del refuerzo a una conducta (Teoría del refuerzo; Hovland, Janis y Kelly, 1953; Dobb, 1947), para cumplir determinadas funciones de ajuste de la personalidad con el mundo externo (Teoría funcionalista: Smith, Bruner y White, 1956; Katz y Stotland, 1959), bajo un principio general de congruencia cognoscitiva con las creencias y cogniciones preexistentes (Noción de congruencia cognoscitiva: Heider, 1958; Newcomb, 1943; Osgod y Tannenbaum, 1955; Festinger, 1957; Rosemerg, 1960) y en función de las características de la personalidad del individuo (Adorno, 1959, Rokeach, 1960) y de su entorno social (Centers, 1949).

Definimos tentativamente la actitud hacia la Matemática y/o la Estadística como una organización duradera de creencias y cogniciones, dotada de una carga afectiva en favor o en contra de la Matemática y/o la Estadística y que predispone a una acción coherente con dichas cogniciones y afectos.

Esta predisposición a responder a la Matemática y/o a la Estadística en interacción con otras variables disposicionales y situacionales guía y dirige la conducta.

OBJETIVOS

1. Describir cualitativa y cuantitativamente las opiniones y actitudes hacia la Matemática y la Estadística de los estudiantes de carreras universitarias no humanísticas tales como Ingeniería, Ciencias Económicas, etc., y humanísticas tales como Psicología, Ciencias de la Educación, etc.

2. Analizar comparativamente los puntajes obtenidos por los dos grupos de estudiantes en las diferentes dimensiones (interés, agrado, facilidad, aplicabilidad, etc.) que integran la escala de actitud hacia la Matemática elaborada por la autora en 1975, así como también los puntajes obtenidos en la escala de actitud hacia la Estadística.

3. Analizar la influencia sobre las opiniones y actitudes hacia la Matemática y la Estadística de ciertas variables tales como: condiciones didácticas de los profesores de Matemáticas y Estadística, promedio de calificaciones obtenidas en Matemáticas durante el secundario, opinión sobre la utilidad de la Estadística para su profesión, etc.

MÉTODO

Instrumentos de medición

a) Se construyó un cuestionario integrado por 17 preguntas en donde, además de los datos básicos se requería información del estudiante acerca de las condiciones didácticas de los profesores de Matemáticas, el promedio de calificaciones obtenido en Matemática durante el secundario, su opinión sobre la utilidad de la Estadística para su profesión, capacidad didáctica de los profesores de Matemática y/o Estadísticas durante la carrera universitaria, etcétera.

b) Se utilizó la escala de actitud hacia la Matemática (integrada por 26 ítems) que fue elaborada por la autora según el método de intervalos sucesivos de L.L.Thustone (Rodríguez, 1978), para medir la actitud a través de las cinco dimensiones que componen dicha escala.

c) Se construyó una escala de actitud hacia la Matemática según el método del diferencial semántico de Osgood, integrada por 14 escalas de adjetivos bipolares, con el fin de comparar los puntajes obtenidos en la

misma, con los obtenidos a través de la escala construida según el método de Thurstone.

d) Se construyeron dos escalas de actitudes hacia la Estadística, según el método del diferencial semántico de Osgood y según el método de intervalos sucesivos de Thurstone.*

Los instrumentos mencionados en los puntos a, b, c y d fueron administrados a los alumnos que integraban la muestra.

Sujetos

Se realizó un muestreo no probabilístico,**accidental por cuotas en función del tipo de carrera.

Se entrevistaron 229 estudiantes de ambos sexos (64 por ciento de sexo femenino y 36 por ciento de sexo masculino), de carreras universitarias sin orientación matemática (el 68 por ciento eran estudiantes de Psicología, Ciencias de la Educación, etcétera) y de carreras con orientación matemática (el 32 por ciento restante eran estudiantes de Ingeniería, Ciencias Económicas, etc.).

Técnicas estadística

Se calcularon las medias y desviaciones estándar de los puntajes obtenidos por los estudiantes de carreras humanísticas y no humanísticas en las escalas de actitudes hacia la Matemática y hacia la Estadística.

Con el fin de comparar ambos grupos, fueron aplicadas pruebas "t" de significación estadística, fijándose un nivel de riesgo de 0.01

* Se utilizaron estos dos tipos de escalas por las siguientes razones: a) La escala de "intervalos sucesivos" de Thurstone permite conocer la actitud del sujeto en sus distintas dimensiones de acuerdo con las opiniones o ítems por él elegidos y conocer, en consecuencia, cuáles aspectos o dimensiones de la actitud interesa o no modificar. b) En diferentes investigaciones realizadas utilizando la escala de "intervalos sucesivos" y el "diferencial semántico", se arribó a la conclusión que la primera mide lo mismo que los adjetivos bipolares que integran el factor evaluativo de la escala de Osgood. Por lo tanto, correlacionando ambos puntajes, podemos obtener una medida de la validez de la escala construida según el método de Thurstone.

** Se trabajó con una muestra no probabilística dado que resultó imposible acceder a los listados de la población universitaria.

Tabla 1. *Medias aritméticas y desviación estándar de los puntajes obtenidos por los estudiantes de carreras humanísticas y no humanísticas en las escalas de actitudes hacia la Matemática y hacia la Estadística*

Escala	Carreras humanísticas n = 157	Carreras no humanísticas n = 72	"t" test
Actitud hacia la Matemática	5.585 1.339	7.587 1.015	12.670*
Actitud hacia la Estadística	5.378 1.500	6.654 1.220	6.934*

* significativo al 0.01

Con el fin de analizar comparativamente los puntajes obtenidos por los dos grupos de estudiantes en los cinco factores o dimensiones* que integran la escala de actitudes hacia la Matemática, fueron calculadas las medias y desviaciones estándar correspondientes a cada factor y fueron aplicadas pruebas "t" de significación estadística, fijándose un nivel de riesgo de 0.01. El mismo tipo de análisis se realizó con los puntajes obtenidos en la escala de actitudes hacia la Estadística.

Fueron aplicadas pruebas "t" de significación estadística entre las medias aritméticas de los puntajes en las escalas de actitudes para analizar la relación entre las condiciones didácticas de los profesores de Matemáticas durante el secundario, el promedio de calificaciones obtenidas en Matemática durante el secundario, la capacidad didáctica de los profesores de Matemáticas y/o Estadísticas en la Universidad, la opinión acerca de la utilidad de la Estadística para su profesión, etcétera, y las actitudes hacia la Matemática y la Estadística en los estudiantes de carreras humanísticas y no humanísticas, fijándose el nivel de significación en 0.01

Por otra parte, fueron calculados coeficientes de correlación entre los puntajes obtenidos en las dos escalas de actitudes hacia la Matemática (Thurstone y Osgood) y entre los puntajes obtenidos en las dos escalas de actitudes hacia la Estadística para el total de la muestra.

* El análisis factorial de la matriz de intercorrelaciones entre los puntajes asignados por los sujetos-jueces a los ítems de la escala, realizado previamente, reveló que las correlaciones pueden ser explicadas en términos de cinco factores.

Gráfico 1

"Matemática"

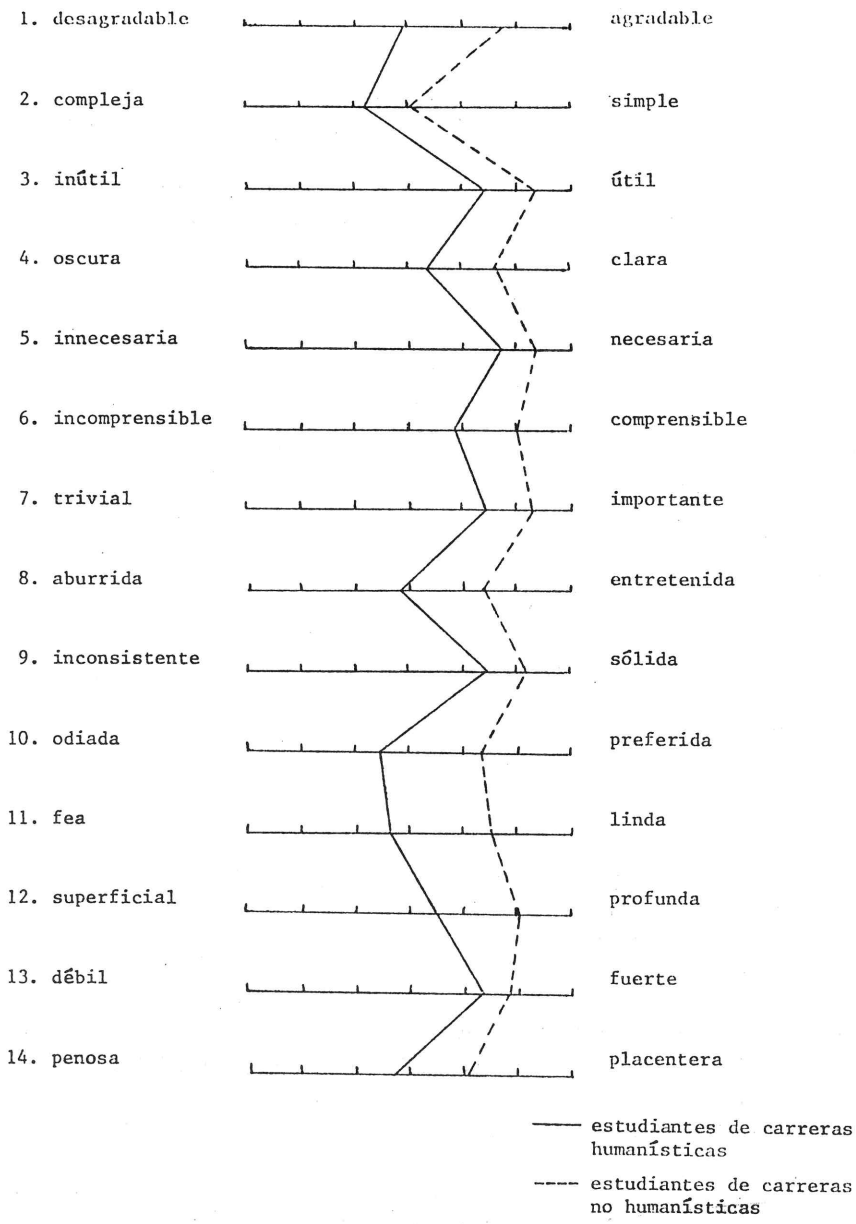
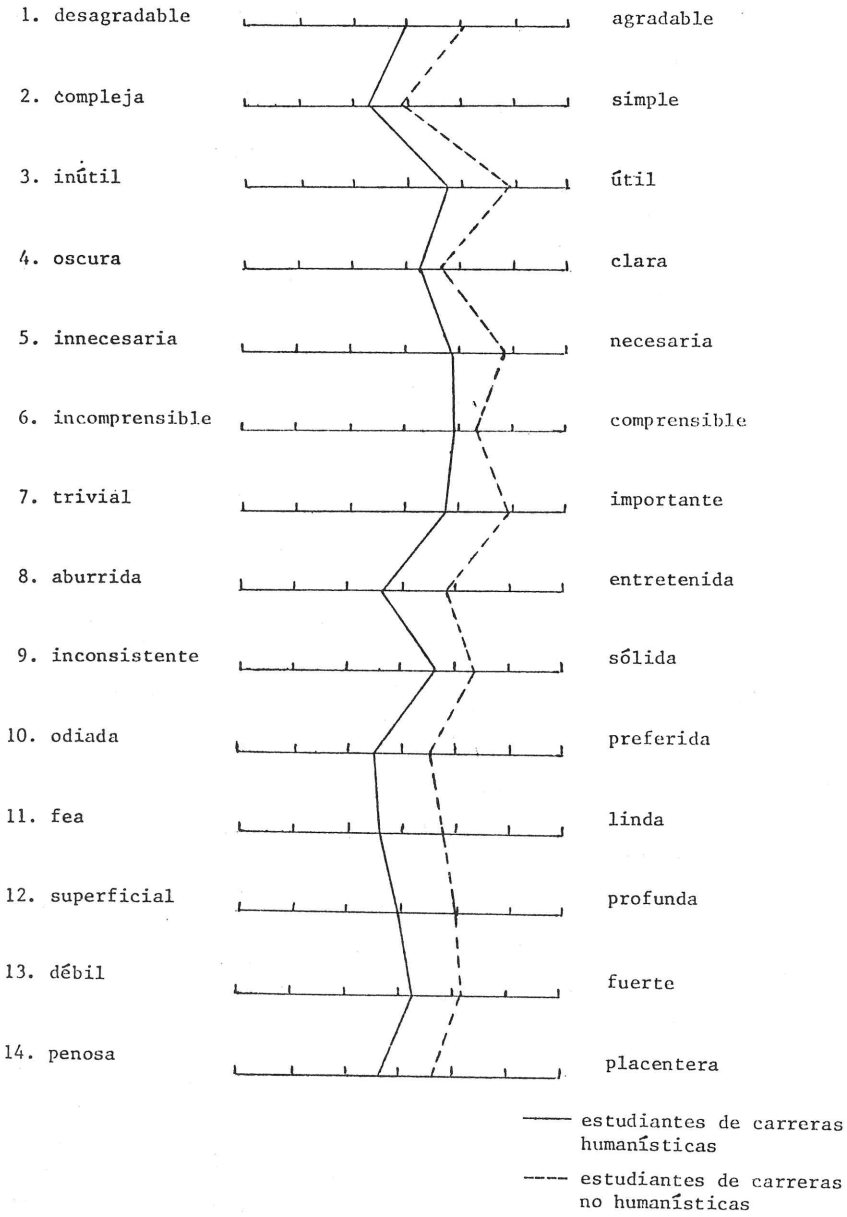


Gráfico 2

"Estadística"



Se realizaron los perfiles comparativos de las medias aritméticas obtenidas en las catorce escalas de adjetivos bipolares por las submuestras de estudiantes de carreras con orientación matemática y sin orientación matemática, tanto para el constructo "Matemática" como para el constructo "Estadística".

Finalmente, fueron aplicadas pruebas "t" de significación estadística entre las medias aritméticas correspondientes a ambos grupos de estudiantes para cada una de las catorce escalas referidas a estos dos constructos.

Tabla 2. *Escala, media aritmética y tipos de carrera en relación a las Matemáticas*

Escalas	Carreras humanísticas	Carreras no humanísticas	"t" test
1. desagradable-agradale	3.975	5.736	9.317*
2. compleja-simple	3.197	4.028	4.094*
3. inutil-útil	5.446	6.347	5.779*
4. Oscura-clara	4.312	5.653	7.619*
5. innecesaria-necesaria	5.701	6.389	5.029*
6. incomprensible-comprensible	4.917	6.014	7.077*
7. trivial-importante	5.478	6.333	5.979*
8. aburrida-entretenida	3.879	5.403	8.450*
9. inconsistente-sólida	5.452	6.194	4.696*
10. odiada-preferida	3.446	5.389	10.571*
11. fea-linda	3.631	5.514	10.368*
12. superficial-profunda	4.522	6.069	8.84*
13. débil-fuerte	5.363	5.861	3.254
14. penosa-placentera	3.688	5.083	7.789*

* significativo al 0.01

Tabla 3. *Escala, media arimética y tipos de carrera en relación a la Estadistica*

Escalas	Carreras humanísticas	Carreras no humanísticas	"t" test
1. desagradable-agradale	4.00	5.083	4.914*
2. compleja-simple	3.292	3.917	2.911*
3. inutil-útil	4.783	5.903	5.986*
4. Oscura-clara	4.344	4.694	1.618*
5. innecesaria-necesaria	4.892	5.875	5.222*
6. incomprensible-comprensible	4.949	5.333	2.102**
7. trivial-importante	4.777	5.903	6.143*
8. aburrida-entretenida	3.650	4.806	5.832*
9. inconsistente-solida	4.688	5.347	3.591*
10. odiada-preferida	3.490	4.500	6.048*
11. fea-linda	3.561	4.736	6.168*
12. superficial-profunda	3.949	4.986	5.056*
13. débil-fuerte	4.299	5.125	4.499*
14. penosa-placentera	3.687	4.611	5.214*

* significativo al 0.01
** singificativo al 0.05

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Tal como muestra la Tabla 1, los promedios de los puntajes obtenidos en las escalas de actitudes hacia la Matemática y hacia la Estadística por los estudiantes de carreras humanísticas resultaron significativamente menores que los obtenidos por los estudiantes de carreras no humanísticas (ver tabla 1).

Cuando comparamos los puntajes obtenidos por los dos grupos de estudiantes en cada uno de los cinco factores o dimensiones que integran las escalas de actitudes hacia la Matemática y hacia la Estadística encontramos diferencias estadísticamente significativas en cada uno de ellos.

Así en el Factor I, que se refiere a aspectos tales como sentimientos de agrado, interés y seguridad, en el contacto con la Matemática y/o la Estadística, y que presenta un componente emocional o afectivo, los promedios de los puntajes obtenidos por los estudiantes de carreras humanísticas resultaron significativamente menores que los obtenidos por los estudiantes de carreras no humanísticas.

En el Factor II, integrado por ítems que apuntan, fundamentalmente, a los aspectos de la aplicabilidad de la Matemática y/o la Estadística y al grado de importancia que deben otorgarle los programas de estudio, los promedios de los puntajes obtenidos por los estudiantes de carreras humanísticas resultaron significativamente menores que los obtenidos por los estudiantes de carreras no humanísticas.

En el Factor III, definido por ítems que apuntan a la dificultad e inseguridad experimentada por el sujeto en la resolución de problemas matemáticos y/o estadísticos, los promedios obtenidos por los estudiantes de carreras humanísticas resultaron significativamente mayores que los obtenidos por los estudiantes de carreras no humanísticas.

En el Factor IV, cuyos ítems fundamentalmente presentan un componente de tipo ansiógeno (sensación de tensión e incomodidad en las clases de Matemáticas y/o Estadística), los estudiantes de carreras humanísticas obtuvieron promedios significativamente más altos que los de las carreras no humanísticas.

Por último, en el Factor V (que se contrapone al I), y que presenta un componente de tipo afectivo, expresando los ítems agrupados en este factor opiniones desfavorables acerca de la Matemática y/o Estadística, los estudiantes de carreras humanísticas obtuvieron promedios significativamente más altos que los de carreras no humanísticas.

En resumen, estos resultados muestran que los estudiantes de carreras humanísticas, en relación con los de carreras no humanísticas, sienten un menor grado de interés, agrado y seguridad en el estudio de la Matemática y/o Estadística. Por otra parte, los estudiantes de carreras no humanísticas, le otorgan un mayor grado de aplicabilidad a la Matemática y/o Estadística, considerando además que los programas de estudio deben otorgarle mayor importancia a estas materias.

Los estudiantes de carreras humanísticas presentan un mayor grado de dificultad e inseguridad al resolver problemas matemáticos y estadísticos, una mayor

sensación de tensión e incomodidad cuando cursan estas materias y en síntesis una actitud más desfavorable hacia la Matemática y/o Estadística que los estudiantes de carreras no humanísticas.

Cuando analizamos la influencia de las condiciones didácticas de los profesores de Matemáticas y/o Estadística del secundario y de la universidad, el promedio de calificaciones obtenidas en Matemáticas durante el secundario y la opinión sobre la utilidad de la Estadística para el ejercicio de la profesión sobre las actitudes de los alumnos hacia la Matemática y/o Estadística, los resultados obtenidos indican que estas variables influyen en forma estadísticamente significativa.

Con respecto a la influencia de las condiciones didácticas de los profesores sobre las actitudes, nuestros resultados concuerdan con la hipótesis sostenida por autores tales como Banks (1964) y Phillps (1979) en cuanto a que este factor contribuye sustancialmente en la determinación de las actitudes de los alumnos.

Con respecto a la variable promedio de calificaciones obtenidas en Matemáticas durante el secundario, los resultados obtenidos en este estudio concuerdan con los hallados por la autora en un estudio anterior (Rodríguez Feijóo, 1978a): a mayor promedio de calificaciones en Matemática obtenidas durante el secundario, actitudes más favorables hacia la Matemática y/o Estadística en la universidad.

Por último, aquellos alumnos universitarios que consideran útil el estudio de la Matemática y/o Estadística poseen actitudes más favorables hacia estas dos materias.

El coeficiente de correlación, para el total de la muestra, entre los puntajes obtenidos en las dos escalas de actitudes hacia la matemática (Thurstone y Osgood) fue de 0.71 y de 0,624 entre los puntajes obtenidos en las dos escalas de actitudes hacia la Estadística. Ambos coeficientes resultaron significativos al nivel de 0.01.

Cuando analizamos para el constructo "Matemática" los perfiles comparativos de las medias aritméticas obtenidas en las catorce escalas de adjetivos bipolares por los estudiantes de carreras no humanísticas y humanísticas, observamos que estos últimos consideran a la Matemática como menos agradable, simple, útil, clara, necesaria, comprensible, importante, entretenida, sólida,

preferida, linda, profunda, fuerte y placentera que los estudiantes de carreras no humanísticas (Gráfico 1).

Las pruebas "t" de significación estadística aplicadas a ambos grupos de estudiantes en cada una de las catorce escalas referidas a este constructor, resultaron estadísticamente significativas al nivel de 0.01 (Tabla 2)

Cuando realizamos el mismo tipo de análisis para el constructo "Estadística", encontramos resultados similares a los obtenidos para el constructo "Matemática" (Gráfico 2), pero al analizar los resultados obtenidos al aplicar las pruebas "t" de significación estadística, observamos que entre el par de adjetivos bipolares oscura-clara, si bien los estudiantes de carreras humanísticas consideran a Estadística como más oscura que los estudiantes de carreras no humanísticas, la diferencia no resultó estadísticamente significativa y que entre el par de adjetivos incomprensible-comprensible la diferencia resultó estadísticamente significativa al 0.05, siendo las diferencias entre los doce pares de adjetivos bipolares restantes estadísticamente significativas al nivel de 0.01 (Tabla 3).

Ocurre muy frecuentemente que una vez que los estudiantes de carreras humanísticas han egresado de la Universidad y se proponen trabajar en su profesión o realizar tares de investigación, se ven ante la necesidad de obtener información sobre técnicas estadísticas o a reforzar la información obtenida en su carrera mediante cursos ajenos a la Universidad.

En una investigación sobre las actitudes y opiniones de egresados de la Universidad de Buenos Aries, con nueve años de antigüedad en la profesión acerca de la necesidad de la Estadística en las carreras no matemáticas (Kohan y Batesteza, 1987), la mayoría de los profesionales encuestados manifestaron haber necesitado, en algún momento del ejercicio de su profesión, recurrir a profesionales especializados para poder resolver problemas referidos a Estadística.

Estos profesionales de carreras humanísticas consideran que poseer una buena formación en Estadística es necesario y en algunos casos indispensable. Es por ello que resultaría conveniente que en las carreras de tipo humanístico, tales como Psicología, Sociología, Ciencias de la Educación, etcétera, se pusiera énfasis en la explicación a los alumnos acerca de la utilidad de la Matemática y/o la Estadística para sus profesiones, así como en la designación de profesores de estas materias con excelentes condiciones didácticas.

REFERENCIAS

Adorno, T. W. *et al.* (1950) *The Authoritarian Personality*. New York, Harper and Row.

Anttonen, R. G. (1968) Examination into the Stability of Mathematics Attitudde and its Relationship to Mathematics Achivement from Elementary to Secondary School Level. Doctoral Dissertation. *University Microfilms*, Inc. Ann Arbor. Michigan, 1968, N° 68-1521.

Banks, J.H. (1964) *Learning ant Teaching Arithmetic*. Boston, Allyn and Bacon.

Burbank, I. K. (1970) Relationship between Parental Attitude toward Mathematics and Student Attitude toward Mathematics, and between Student Attitude toward Mathematics and Student Achivement in Mathematics. Doctoral Dissertation, Utah State University, 1968, Ann Arbor, Michigan. *University Microfilms*, (order N° 70-2427).

Cattell, R. B. y Butcher, N. J. (1968) *The Prediction of Achivement and Creativity*. New York, Bobbs-Merrill.

Centers, R. (1949) *The psychology of Social Classes*. Princeton University Press.

Cleveland, G. A. (1962) A Study of Certain Psychological and Sociological Characteristics as Related to Arithmetic Achievement. Doctoral Dissertation. *University Microfilms*, Inc., Ann Arbor, Michigan, N° 62-1094.

Doob, L. (1947) The behavior of attitudes. *Psychological Review, 54*, 135-156.

Dutton, W. H. (1962) Attitude Change of Prospective Elementary School Teachers toward Arithmetic. *Arithmetic Teacher, 9*, 418.

Festinger, L. (1957) *A theory of cognitive dissonance*. Evanston, Row, Peterson.

Heider, F. (1968) *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York, John Wiley and Sons, Inc., Publishers.

Hill, J. P. (1967) Silimary and Accordance between Parents and Sons in Attitudes toward Mathematics. *Child Development, 38*, 777.

Hovland, C. I. (1953) *et al. Comunication an persuation*. New Haven, Yale University Press.

Katz, D. y Stotland, E. (1959) *A preliminary statement to a theory of attitude structure and change*. En Koch, S. *Psychology: A study of a sciencie,* Vol. III.

Kohan, N. C. y Batesteza, B. (1987) Actitudes y opiniones de egresados de la Universidad de Buenos Aires acerca de la necesidad de la Estadística en las carreras no matemáticas. *Interdisciplinaria*, 7 (2), 109-147.

Neale, D. C. (1969) The role of Attitudes in Learning Mathematics. *Arithmetic Teacher, 16*, 631.

Newcomb, T. M. (1943) *Personality and Social Change*. New York Dryden,

Osgood, C. E. y Tannenbaum, Ph. (1955) The principle of congruity in the prediction of attitude change. *Psychological Review*, 62, 42-55.

Phillips, R. B. (1969) Teacher Attitude as Related to Student Attitude and Achievenent in Elementary School Mathematics. Doctoral Dissertation. University of Virginia, Ann Arbor, Michigan. *University Microfilms*, 1970 (order N° 70-4823).

Rodrigues, A. (1976) *Psicología Social*. México, Trillas.

Rodríguez Feijóo, N. (1976) Actitudes hacia la matemática. *Revista Interamericana de Psicología, 10*, 99-111.

Rodríguez Feijóo, N. (1978a) Influencia de factores sociológicos y psicológicos sobre la actitud hacia la Matemática. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina, 24*, 143-147.

Rodríguez Feijóo, N. (1978b) El rol de la actitud y la aptitud en el logro en Matemática. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina, 24*, 293-296.

Rodríguez Feijóo, N. (1984) Resolución de problemas y logro en Matemática. *Revista Latinoamericana de Psicología, 16*(1), 53-59.

Rodríguez Feijóo, N. (1985) Personalidad y logro en Matemática. *Aprendizaje Hoy, VI*(10), 77-82.

Rokeach, M. (1960) *The Open and Closed Mind*. New York, Basic Books.

Rosemberg, M. J. (1960) *Attitude organitation and change*. New Haven, Yale University Press.

Smith, M. B. (1956)*et al. Opinions and Personality*. New York, Willey, *et.al.*

REVISTA INTERCONTINENTAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN
1991 *VOLUMEN 4 - No. 2* *85 - 104*

CLASIFICACIÓN DEL RENDIMIENTO ESTUDIANTIL SEGÚN PUNTAJES Y OBJETIVOS LOGRADOS: UNA EXPERIENCIA DE CAMPO[1]

JUAN D. SANTIBÁÑEZ RIQUELME *
Universidad de Concepción, Chile

RESUMEN

Este estudio pretende describir y comparar la clasificación del rendimiento estudiantil que se obtiene al ser calificado según idéntica exigencia de aprendizaje mínimo aceptable preestablecido -aquí, 60%- determinada sobre la base del puntaje ideal y sobre los objetivos medidos en situaciones de evaluación sumativa, dentro del contexto de la evaluación referida a criterios o edumétrica. Si bien los resultados de los análisis estadísticos descriptivos e inferenciales realizados permiten inferir que ambos procedimientos de calificación producen clasificaciones concordantes de rendimiento, significantes al 5%, ello no impide comprobar que la clasificación de aprobados-reprobados se hace más enfáticamente discriminativa en cuanto a calificaciones individuales obtenidas cuando se utiliza el procedimiento por competencia en objetivos logrados cuya aceptación y beneficios formativos fueron significativamente resaltados por los sujetos participantes en esta experimentación.

Palabras Clave: Rendimiento estudiantil, objetivos, calificación, clasificación.

ABSTRACT

The present study is an attempt to describe and compare the classification of pupil performance obtained when evaluated according to an identical score requirement of pre-established and acceptable minimum learning-viz., 60%. This porcentage is deter-

[1] El autor agradece a sus colegas, profesores Marilú Rioseco y Telou Segure, por los comentarios y recomendaciones vertidos a una versión preliminar del trabajo.

* Facultad de Educación, Humanidades y Arte, Universidad de Concepción, Casilla 82-C, Concepción, Chile.

mined both on the basis of an ideal score and the objectives assessed in situations of summative evaluation within the context of edumetric or criterion referenced assessment.While the results of the descriptive and inferential statistical analyses lead the researcher to draw that both evaluation procedures give rise to concordant performance classifications (5% significant), a fact that is no obstacle to check that the "approved nonapproved" classification becomes more highly discriminative (as to the individual scores obtained is concerned), when the goal-achieved competence procedure is used, whose acceptance and formative benefits were significatly underlined by the participant subjects in the experience.

Key Words: Pupil performance, goals, score, classification.

INTRODUCCIÓN

La aprobación o reprobación de un alumno es una decisión de trascendencia sociocultural innegable. Puesto que tal decisión es basada en los antecedentes académicos representados por las calificaciones, éstas pueden provocar consecuencias psicológicas al influir, positiva o negativamente, en la estimación que los alumnos hacen de sus propias potencialidades. En este sentido, las calificaciones en el ámbito educacional pasan a constituirse en credenciales que influirán considerablemente en las futuras actividades de los individuos.

El aprendizaje estudiantil puede ser evaluado y, por ende calificado, desde la perspectiva de determinadas normas, o bien, según satisfaga ciertos criterios. Ambos enfoques evaluativos influyen diversamente en el cálculo y significado de las calificaciones.

La evaluación en base a una norma indaga y establece diferencias relativas de rendimiento entre individuos a partir de grupos de educandos tomados como "norma" de referencia comparativa de desempeño. Así, las calificaciones representarán una valoración relativa al ser calculadas a partir del desempeño grupal promedio y de su variabilidad.

Por su parte, la evaluación basada en criterios señala, según niveles absolutos y excluyentes de desempeño, el grado de logro o cambio alcanzado por cada alumno respecto de cada objetivo propuesto como representativo de un cierto dominio conductual. Así, las calificaciones tendrán una connotación absoluta al ser asignados considerando niveles de aprendizaje mínimos y máximos de aceptación preestablecidos según criterios externos. Estos criterios representan lo que, a juicio de los especialistas, debe "saber hacer" el alumno. A este "saber hacer" se

le conoce como dominio conductual perfectamente definido (Popham, 1983). El dominio conductual implica tanto el o los tipos de tareas que han de ser ejecutadas (conductas), como el o los contenidos o materias incluidos en las ejecuciones. De acuerdo con este planteamiento, al definir el dominio sobre cuya base se deberá elaborar el instrumento para medir y evaluar la calidad de las ejecuciones, tendrá que definirse, también, el rendimiento mínimo esperado para el logro de éstas.

La literatura sobre evaluación referida a criterios ofrece variadas modalidades para determinar puntajes de corte (P_E) que representen la cuantificación de aprendizajes mínimos aceptables para un dominio conductual dado. Tales propuestas implican la adopción de decisiones *a priori*, basadas en juicios analíticos sistemáticos antes de efectuar mediciones, o bien, decisiones *a posteriori*, basadas en antecedentes empíricos producto de mediciones ya realizadas (Berk, 1976; Himmel, 1980; Nedelsky, 1954 y Popham, 1980). Sin embargo, sea uno u otro el caso, la génesis de tales decisiones es el juicio humano. En consecuencia, los márgenes de error que ello pudiera originar, estarán determinados por la mayor o menor acuciosidad teórica o empírica que los sustente.

Dentro de las formas para determinar *a priori* el rendimiento mínimo aceptable (ptaje. de corte = P_E), destacaremos las siguientes:

a) Porcentaje mínimo del total de ítemes o puntajes establecidos para una situación de evaluación.

b) Porcentaje mínimo de objetivos por lograr, del total que se desea comprobar.

c) Porcentaje mínimo *uniforme* del total de ítemes o puntajes propuestos para cada objetivo por comprobar en una situación de evaluación.

d) Porcentaje mínimo *diferenciado* del total de ítemes o puntajes propuestos para cada objetivo, según *relevancia formativa* atribuida a cada uno de éstos.

e) Puntaje corregido según *competencia en logro de objetivos* con exigencia porcentual de dominio mínima, uniforme o diferenciada.

f) Grado de complejidad atribuida a los ítemes que se empleará.

g) Relación entre relevancia de cada objetivo y complejidad de los ítemes.

En cuanto a decisiones *a posteriori* para determinar el PE, destacamos las siguientes:

a) La máxima probabilidad de tomar una decisión correcta.

b) La probabilidad de cometer un error mínimo de clasificación del rendimiento.

c) La posibilidad de obtener una decisión cuya validez sea máxima.

d) La intersección de líneas en polígonos de frecuencias con resultados pre y postinstruccionales.

De la enumeración precedente se infiere que la modalidad adoptada para determinar un puntaje de corte no sólo reflejará la forma en que se concibe la valoración del rendimiento de un individuo en el contexto de la evaluación referida a criterios sino que, además, orientará el procedimiento operativo de calificación por emplear.

En este trabajo analizaremos dos procedimientos de calificación propuestos a partir del establecimiento *a priori* del nivel mínimo aceptable de eficiencia conductual; asímismo, la incidencia que, para la clasificación del rendimiento grupal e individual en el contexto de la evaluación basada en criterios, puede tener su aplicación en un caso concreto que expondremos más adelante.

Una breve descripción e ilustración de los procedimientos de calificación elegidos para nuestro estudio, clarificarán el propósito de la investigación que presentaremos.

El primer procedimiento se basa en la determinación de un porcentaje mínimo del total de puntos establecidos para cuantificar un dominio conductual por comprobar en unas situación de evaluación (Santibáñez, 1987). Al nivel de rendimiento así determinado, corresponderá asignar la calificación mínima de aprobación estipulada en la escala de notas que se vaya a emplear. La calificación máxima de aprobación será otorgada a aquellos alumnos que demuestren el logro completo de los objetivos; en el extremo opuesto, la nota máxima de reprobación coresponderá a aquellos alumnos que no hayan demostrado logro alguno de los aprendizajes objeto de comprobación. De esta manera, el total de puntos otorgado a un alumno en una situación de evaluación, será el reflejo cuantitativo del grado de logro de los objetivos alcanzados por éste. Sobre esta base, el docente podrá determinar la calificación aprobatoria o reprobatoria que resuma su juicio valorativo en cada caso específico.

Para calcular las calificaciones de cada caso específico según el procedimiento por puntajes logrados, se utilizarán las fórmulas siguientes, aplicables a cualquier escala de calificación cuando se ha preestablecido un nivel de rendimiento mínimo aceptable.

FÓRMULAS

1) Para P_A iguales o superiores a P_E

$$N.A. = \left[\frac{C_I - C_C}{P_I - P_E} * (P_A - P_E) \right] + C_C$$

2) Para P_A inferiores a P_E

$$N.R. = \left[\frac{C_C - 1}{P_E} * P_A \right] + 1$$

Significado de las siglas.

N.A.	=	Notas o calificaciones aprobatorias según reglamento vigente.
N.R.	=	Notas o calificaciones reprobatorias según reglamento vigente.
C_I	=	Calificación ideal o máxima posible de aprobación de la escala de notas empleada.
C_C	=	Calificación de corte o mínima de aprobación de la escala de notas empleada.
P_I	=	Puntaje ideal o máximo posible establecido para una situación de evaluación.
P_E	=	Puntaje exigido, correspondiente al porcentaje de rendimiento mínimo satisfactorio preestablecido.
P_A	=	Puntaje obtenido por un alumno.

El otro procedimiento se basa en la cantidad y competencia o capacidad para lograr el dominio de los objetivos propuestos, con exigencia porcentual mínima uniforme (Pizarro, Rojas y Pérsico, 1983). Este procedimiento implica que, por acuerdo de jueces, se determine el puntaje considerado como mínimo aceptable para evidenciar el logro de cada objetivo. Como la cantidad de puntos establecida

para cuantificar cada objetivo puede ser variable, se sugiere un corte estándar no inferior al 60 por ciento del puntaje total por objetivo. En consecuencia, sólo se contabilizará el puntaje de aquellas respuestas que reflejen el logro mínimo de máximos de cada objetivo. Como la calificación debería reflejar una diferenciación de rendimiento según cantidad y competencia o solvencia en el logro de objetivos, será preciso modificar los puntajes mínimos y máximos posibles esperados como evidencia de logro de cada objetivo, incorporando un factor de corrección que impida superposiciones de puntajes idénticos pero de origen distinto en términos de objetivos logrados por los alumnos. De esta forma, la calificación mínima de aprobación de la escala que se utilice recaerá sobre el puntaje mínimo corregido correspondiente al 60 por ciento de los objetivos medidos. La calificación máxima de aprobación corresponderá al puntaje máximo o ideal corregido establecido para el total de los objetivos comprobados en una situación de evaluación.

El ejemplo presentado a continuación ilustrará la parte operativa de uno y otro procedimiento de calificación.

Supongamos que, para evaluar el logro de un dominio conductual compuesto de tres objetivos se decidió plantear, previa validación, 5, 10 y 15 preguntas -valoradas en un punto cada una- para verificar el logro de cada objetivo. Con el respaldo de antecedentes previos y opiniones de jueces, para el primer procedimiento de calificación se estableció como nivel mínimo aceptable de rendimiento un 60 por ciento del puntaje total (18 a 30 pts.); para el segundo procedimiento de calificación se estableció una exigencia mínima de 60 por ciento del total de objetivos (dos de tres objetivos). Aplicado el instrumento, los resultados observados en cuatro alumnos fueron como sigue:

Tabla 1. *Ejemplo ficticio del desempeño de cuatro alumnos*

Objetivos	Puntajes		Desempeño de los alumnos			
	Ideal	60 % exig.	Abel	Aldo	Eva	Rosa
A	5	3	2	3	4	2
B	10	6	5	7	8	9
C	15	9	8	3	13	7
Total 3	30	18	17	13	25	18

Al utilizar estos resultados en las fórmulas propuestas para calificar según *puntajes logrados,* la calificación por otorgar a cada alumno de nuestro ejemplo, en escala de 1 a 100 notas donde 51 y 100 representan, respectivamente, las calificaciones mínima y máxima de aprobación,* será así:

Nota para Abel = [(51 - 1) : 18] . 17 + 1 = 48,22 = 48
Nota para Aldo = [(51 - 1) : 18]. 13 + 1 = 37.11 = 37
Nota para Eva = [(100 - 51) : (30 - 18)] (25 - 18) + 51 = 79,58 = 80
Nota para Rosa = [(100 - 51) : (30 - 18)] (18 - 18) + 51 = 51 **

Para calificar el rendimiento según *cantidad y competencia en objetivos logrados,* deberá efectuarse las siguientes operaciones.

1o.) Determinar los puntajes mínimo y máximo *esperados* para el logro de CADA OBJETIVO. Según los datos de nuestro ejemplo, un objetivo podría ser logrado cuando un alumno obtenga como mínimo 3 puntos y como máximo 15 puntos, para dos objetivos el puntaje mínimo será 9 (3+ 6) y, el máximo será 25 (10+ 15), para los tres objetivos, será 18 y 30 puntos respectivamente.

2o.) Corregir los puntajes esperados para que el puntaje mínimo de logro de cada objetivo sea mayor, al menos en un punto, al puntaje máximo corregido de cada objetivo precedente. De esta forma, quien logre una mayor cantidad de objetivos, podrá recibir una calificación mejor. Para ello deberá restarse, del puntaje máximo corregido de cada objetivo, el puntaje mínimo esperado del objetivo siguiente; luego, *sumar siempre un punto* al resultado de tal sustracción y así, sucesivamente. La corrección recién descrita es innecesaria para determinar los puntajes corregidos que correspondan al logro de un solo objetivo, pues ningún otro le precederá. En consecuencia, sus puntajes esperados constituirán los corregidos.

Para nuestro ejemplo, el factor de corrección para dos objetivos logrados será (15 – 9) + 1 = 7. Por lo tanto, sus puntajes mínimo y máximo corregidos serán 9+7=16 y 25+ 7= 32. Para tres objetivos logrados, el factor de corrección será (32-18)+ 1= 15, luego, sus puntajes corregidos, mínimo y máximo serán 33 y 45. Las operaciones precedentes se resumen en la siguiente tabla:

---

* Aunque esta escala rige en la Universidad de Concepción para estudios de Pregrado, el Sistema Educacional chileno utiliza, mayoritariamente, la escala de 1 a 7 notas donde 4 es la mínima aprobatoria.

** Ante la diversidad de escalas de calificación y sus respectivos criterios para determinar la nota mínima de aprobación existentes en los países iberoamericanos, sugerimos al lector reemplazar las notas empleadas en este trabajo por aquellas correspondientes a las de su país, nivel educacional e institución que desee.

Tabla 2. *Resumen de las operaciones realizadas*

Objetivos Logrados	Puntajes esperados		Factor de Correccion	Puntajes corregidos	
	Mínimo	Máximo		Mínimo	Máximo
Un Obj.	3	15	0	3	15
Dos Objs.	9	25	+ 7	16	32
Tres Objs.	18	30	+ 15	33	45

En consecuencia, quien logre dos objetivos con sólo 16 puntos, obtendrá nota 51; quien logre tres objetivos con 45 puntos, obtendrá nota 100; quien, aun cuando logre algún puntaje pero ningún objetivo, obtendrá la nota máxima de reprobación 1. Las calificaciones intermedias, tanto aprobatorias como reprobatorias, se obtienen aplicando las mismas fórmulas presentadas en páginas anteriores.

De esta forma las calificaciones por asignar a cada uno de los 4 alumnos de nuestro ejemplo, considerando cantidad y competencia en objetivos logrados, será la siguiente.

Si bien Abel tuvo 17 puntos, el puntaje logrado en cada uno de los tres objetivos fue inferior al mínimo exigido. Por lo tanto, al no lograr ningún objetivo, se le asignará nota 1.

Puesto que Aldo sólo logró dos objetivos alcanzando 10 puntos en ellos -3 en objetivo A y 7 en objetivo B- dicho puntaje deberá ser corregido adicionándole 7 puntos. Luego, su calificación será: [(100-51) : (45-16)])17-16) 51 = 52,68 = 53.

Eva logró los tres objetivos, por lo tanto deberá sumársele 15 puntos al puntaje total que obtuvo. Al ser su puntaje corregido igual a 40 puntos, su calificación será:

[(100-51) : (45-16)] (40-16) + 51 =91,55 = 92

Finalmente, como Rosa solo logró el objetivo 8 con 9 puntos, a dicho puntaje no se adicionará nada y pasará a constituir su puntaje corregido. Luego, su calificación será:

[(51-1) : 16)] 9-1= 29,12 = 29

Al comparar las calificaciones resultantes según uno y otro procedimiento cabe preguntarse cuál sería el grado de similitud o discrepancia de clasificación grupal e individual del rendimiento en alumnos reales cuando aquél sea medido y valorado de acuerdo a las modalidades ya expuestas y, qué efectos psicológicos podrían producir en el estudiantado los resultados que dichos procedimientos provoquen.

Para responder empíricamente a tales interrogantes se procedió a estructurar y poner en práctica la siguiente experimentación.

MÉTODO

El experimento se llevó a cabo durante el segundo semestre de 1987 en la asignatura Evaluación Educacional perteneciente al Plan de Estudio de Licenciatura en Educación de Pregrado de la Universidad de Concepción, Concepción, Chile. En ese lapso, se administró por reglamento, tres pruebas sumativas de rendimiento -dos certámenes y un examen escrito- a 28 alumnos de la especialidad de Artes Plásticas, 23 alumnos de Francés y 11 alumnos de Inglés.

La estructura de las pruebas según objetivos, tipo y cantidad de ítemes y puntajes fue la siguiente (ver tabla 3).

Tabla 3. *Resultado de dos certámenes y un examen en la asignatura Evaluación Educacional*

PRUEBAS / OBJETIVOS	1er. CERTAMEN Cantidad y tipo de Itemes		PI	2o.CERTAMEN Cantidad y tipo de Itemes		PI	EXAMEN Cantidad y tipo de Items		PI
Discriminar	5	R.B.		3	R.B.		16	A.M.	
			9			3			16
Calcular	10	R.B.		5	E.G.		1	A.M.	
							3	A.G.	
			21			26			13
Elaborar	1	E.G.							
			5						
Interpretar	1	R.B.		3	R.B.		12	A.M.	
	1	E.G.		2	E.G.		2	E.L.	
			5			14			16
TOTAL Itemes	18			13			34		
Puntajes			40			43			45

Donde: R.B. = Respuesta breve ; A.M. = Alternativa múltiple; E.G. = Ensayo guiado; E.L. = Ensayo Libre

La metodología y tiempo destinados a las enseñanzas respectivas, así como la fecha, duración y lugar de administración de cada prueba, tuvieron idénticas características y condiciones para todos los alumnos utilizados como sujetos de experimentación.

El puntaje de corte sobre el cual recaería la calificación mínima de aprobación, 51 en la escala de 1 a 100 vigente en la Universidad de Concepción, fue establecido, por una parte, considerando el 60 por ciento del puntaje ideal o total establecido para cada prueba y, por otra, considerando el puntaje mínimo corregido correspondiente al 60 por ciento de los objetivos medidos en cada prueba. *

En síntesis, los puntajes de corte decididos según uno y otro procedimiento de calificación se presentan en el Cuadro 2, donde: PI = Puntaje ideal o máximo posible de la prueba; PE = Puntaje Exigido como mínimo para aprobar; PIC = Puntaje ideal corregido; PEC = Puntaje de exigencia corregido.

Tabla 4. *Síntesis de los puntajes obtenidos*

Procedimiento	Puntajes logrados			Objetivos logrados		
Pruebas	PE	de	PI	PEC	de	PIC
1er. Certamen	24		de 40	47		de 87,6
2o. Certamen	25,8		de 43	27		de 75
Examen	27		de 45	17		de 50,6

* De acuerdo a las operaciones descritas para determinar los puntajes corregidos según procedimiento de calificación por objetivos logrados, aquéllos resultaron ser los siguientes, para cada prueba.

Pruebas	Objetivos logrados		Ptajes. esperados		Factor	Ptajes. correg.	
			Mínimo	Máximo	Correc.	Mínimo	Máximo
Primer Certamen	UN	Obj.	3	21	0	3	21
	DOS	Objs.	6	30	+ 16	22	46
	TRES	Objs.	11,4	35	+ 35,6	47	70,6
	CUATRO	Objs.	24	40	+ 47,6	71,6	87,6
Segundo Certamen	UN	Obj.	1,8	26	0	1,8	16
	DOS	Objs.	10,2	40	+ 16,8	27	56,8
	TRES	Objs.	25,8	43	+ 32	57,8	75
Examen	UN	Obj.	7,8	16	0	7,8	16
	DOS	Objs.	17,4	32	- 0,4	17	31,6
	TRES	Objs.	27	45	+ 5,6	32,6	50,6

RESULTADOS

Luego de corregir y asignar puntajes a las respuestas dadas por el alumnado según pautas preestablecidas para cada prueba, se procedió a calificar los desempeños observados de acuerdo a las modalidades de calificación objeto de experimentación.

La distribución de alumnos por tramos de calificación obtenidas en cada prueba -tanto en escala 1 a 100 como su equivalencia en escala de 1 a 7 notas- según forma de calificar, se muestra en la Tabla 5 donde P.L: = Ptajes. logrados y O.L. = Objetivos logrados.

Tabla 5. *Distribución de alumnos por tramos de calificacón*

Notas		1er. Certamen		2o. Certamen		Examen	
Escala U. de C.	(y 1 a 7)	P.L.	O.L.	P.L.	O.L.	P.L.	O.L.
1 a 16	(1 a 1,9)	0	1	1	10	0	4
17 a 33	(2 a 2,9)	1	5	3	2	1	11
34 a 50	(3 a 3,9)	5	9	10	1	17	5
51 a 67	(4 a 4,9)	21	6	15	13	33	25
68 a 82	(5 a 5,9)	20	21	15	6	11	7
83 a 95	(6 a 6,9)	15	14	14	18	0	10
96 a 100	(7)	0	6	4	12	0	0
Reprobados		6	15	14	13	18	20
Aprobados		56	47	48	49	44	42

El grado de similitud o discrepancia clasificatorio de alumnos en aprobados y reprobados, originados por los procedimientos de calificación empleados, fue investigado mediante diversos análisis estadísticos descriptivos e inferenciles.

En primer lugar, las calificaciones obtenidas en cada grupo de alumnos por especialidad, resultantes de uno y otro procedimiento, fueron correlacionadas utilizando la fórmula de Spearman para observaciones ligadas (Siegel, 1970). Para obtener la correlación promedio del grupo total y debido al tamaño diferente de cada grupo, los valores obtenidos fueron previamente transformados a coeficiente Z de Fisher (Guilford, 1984). Los resultados ofrecidos en la Tabla 6 permiten inferir que, en cada instancia

evaluativa, ambos procedimientos de calificación han producido una fuerte, positiva y significativa asociación clasificatoria del rendimiento estudiantil.

Tabla 6. *Estadísticas utilizadas y resultados*

Resultados (N=62) / Pruebas	r_s	Z_F	t_e
1er. Certamen	0.93	1,681	19,59
2o. Certamen	0.93	1,678	19,59
Examen	0.95	1,828	23,56

Para indagar sobre el rango de coincidencia clasificatorio producido por ambos procedimientos, se calculó los intervalos de confianza, al 95 por ciento a partir de los respectivos errores típicos para cada grupo de aprobados y reprobados en cada prueba según modalidad de calificación. Los resultados señalados en la Tabla 7 permiten observar que, aun cuando en el primer certamen sólo se

Tabla 7. *Errores típicos e intervalos de confianza porcentuales de aprobados en pruebas según procedimientos de calificación empleados.*

Prueba	Procedimientos de calificaciones	SP	Intervalos de confianza al 95%
1er. C.	Puntajes logrados	3,76	83 a 90
	Objetivos logrados	5,44	65 a 68
2o. C.	Puntajes logrados	5,31	67 a 88
	Objetivos logrados	5,17	69 a 89
Examen	Puntajes logrados	5,76	60 a 82
	Objetivos logrados	4,93	58 a 77

advierte una pequeña coincidencia en los intervalos encontrados, no sucede lo mismo en las dos últimas pruebas pues los rangos de sus intervalos son prácticamente iguales. Todo ello permite asegurar, con un margen de 5 por ciento de error, que ambos procedimientos de calificación han producido clasificaciones de rendimiento mayoritariamente equivalentes.

Finalmente, para la inexistencia de clasificaciones discrepantes en cada situación de evaluación, los resultados fueron contrarrestados mediante el estadígrafo Ji cuadrado con un grado de libertad* (Jimenez, Lopez-Barajas y Perez, 1987).Los valores obtenidos: 4,64 para el primer certamen, 0,05 para el segundo, 0,15 para el examen, permiten inferir que no habría evidencias suficientes para afirmar, con un margen de error de 5 por ciento para las dos últimas pruebas pero sólo con un 2 por ciento de error para la primera, que los procedimientos de calificación criterial empleados hayan producido distintas clasificaciones de rendimiento.

En segundo lugar, para mayor acopio de antecedentes sobre similitudes y discrepancias en la certificación de aprendizaje que pudiera ocasionar el empleo de los procedimientos de calificación utilizados, se clasificó a los alumnos según calificaciones concordantes y diferentes, resultantes de ambas modalidades cuyo resumen se muestra en la Tabla 8 , donde: "p" = Nota ≥ 51 si puntaje obtenido es ≥ 60 por ciento de P_I y "O" = Nota ≥ 51 si objetivos logrados son ≥ 60 por ciento de los objetivos medidos.

Tabla 8. *Resultados según procedimientos y clasificaciones*

Procedimientos de calificación	Clasificaciones en pruebas		
	1er. Cert.	2o. Cert.	Examen
Aprueban en"P" y "O"	46	47	38
Reprueban en "P" y "O"	5	12	17
Aprueban en "p" y Reprueban en "O"	10	1	6
Reprueban en "P"y Aprueban en "O"	1	2	1

En tales condiciones, las frecuencias del grupo total, así clasificadas, fueron transferidas a tablas cuádruples con el fin de efectuar los análisis que se detallan a continuación.

* Se utilizó la fórmula $\chi^2 = (fo - fe)^2 * (1:fe)$ pues los datos traspasados a tablas de contingencias cuádruples, presentaron idéntica diferencia entre las frecuencias observadas y las esperadas, en todos sus casilleros.

Para verificar si, debido a las formas en que el aprendizaje fue calificado, la cantidad de alumnos que cambiaron de categoría aprobatoria a reprobatoria, y viceversa, era realmente relevante, se aplicó el contraste ji cuadrado -conocido como prueba de los cambios de McNemar* (Siegel, 1970). Los valores obtenidos: 5,82 para el primer certamen, 0,00 para el segundo, 2,28 para el examen, revelan que únicamente se producirían clasificaciones diferentes, significativas al 5 por ciento en el primer certamen. Sin embargo, si se permite un error alfa igual al 1 por ciento para un grado de libertad, se podría estar en condiciones de asegurar que en todas las pruebas no hubo o no se produjo diferencias efectivas de clasificación del alumnado cuando su rendimiento fue calificado según las dos modalidades empleadas.

Para determinar la existencia y grado significante de una coincidencia clasificatoria de aquellos alumnos que, producto de las formas de calificación, quedaron ubicados en una misma categoría -fuese ésta aprobatoria o reprobatoria-, se efectuó los siguientes estudios de asociación: Concordancia G; Contingencia C; Kappa efectivo y máximo posible. (Guilford, 1984; Jiménez y cols., 1987 y Cohen, 1960).

Los índices de concordancia G encontrados : rg = 0.64 para el primer certamen, 0.90 para el segundo, 0.77 para el examen, permiten inferir que ambas modalidades de calificación produjeron clasificaciones del rendimiento estudiantil aproximadamente similares, máxima cuando sus respectivos valores Zrg (5,076; 7,11; 6,09) fueron muy superiores al Z preestablecido como contraste al 95 por ciento de confianza (aquí, Z = 1,96). Sin embargo, es importante destacar que el porcentaje de asociación conjunta de ambas clasificaciones fluctuó entre un 41 por ciento y un 81 por ciento.

Por su parte, la magnitud de los coeficientes de contingencia (corregidos) hallados para cada prueba, al ser positivos y muy distintos de cero: 0.59, 0.93 y 0.89, respectivamente, permiten ratificar la existencia de clasificaciones concordantes de rendimiento a pesar de haber sido éste calificado por procedimientos criteriales diferentes.

Por último, para controlar el factor azar que pudiese subsistir en las similitudes clasificatorias encontradas según los análisis precedentes, se procedió a calcular el acuerdo efectivo y máximo posible existentes para los datos en estudio, mediante el estadígrafo Kappa propuesto por

* Su fórmula es $\chi^2 = (1a - dl - 1)^2 ; (a + d)$ con gl= 1

Cohen(1960). Los coeficientes obtenidos, incluidos sus respectivos contrastes Z, errores estándares e intervalos de confianza al 95 por ciento, (Guilford, 1984; Jimenez y cols., 1987 y Cohen, 1960).

Tabla 9. *Resultados estadisticos en las pruebas realizadas*

Análisis Estadísticos	Resultados en Pruebas		
	1er. Cert.	2o. Cert.	Examen
Acuerdo efectivo	0.39	0.86	0.76
Significación ZK	2,05	4,77	5,43
Errores estándares SK	0.17	0.11	0.09
Intervalos de confianza	0.06 a 0.72	0.64 a 1.00	0.58 a 0.94
Acuerdo máximo posible	0.50	0.95	0.83

Si bien el índice de clasificación obtenido al calificar el rendimiento estudiantil observado en las tres pruebas, según ambos procedimientos criteriales, es significativamente similar al 5 por ciento, con posibilidades de incremento también significantes, sólo merecerá algunas dudas la fuerza del acuerdo clasificatorio resultante en el primer certamen.

En síntesis, los resultados de los análisis estadísticos hasta aquí presentados, permitirán inferir que, en general, ambos procedimientos de calificación producen clasificaciones concordantes en cuanto a rendimiento del grupo total de alumnos, significantes al 5 por ciento.

No obstante lo recién señalado, se pudo comprobar que, en lo que respecta a calificaciones individuales extremas, tanto aprobatorias como reprobatorias, el procedimiento por objetivos logrados produce una clasificación enfáticamente más discriminativa. Es decir, aquellos alumnos que reprueban según puntajes logrados, obtienen una calificación también reprobatoria pero mejor que la calculada según objetivos logrados y, los alumnos que aprueban según el primer procedimiento citado, lo hacen con una calificación mayor en el otro. Ello implica que, aun cuando un alumno específico ocupe el mismo rango clasificatorio dentro de su grupo debido a las calificaciones asignadas por uno y otro procedimiento,

éstas son, de hecho y en gran medida, diferentes para efectos de certificación de sus aprendizajes. Algunos casos extremos detectados en tal situación se ilustran en la Tabla 10.

Tabla 10. *Énfasis discriminativo individual de calificaciones.*

Prueba	Alumnos (y Especialidad)	Rango igual en subgrupo	Notas	
			Ptaje. Log.	Obj. Log.
1er. C.	Claudia (francés)	2o.	86	95
	Carmen (A. Plast)	27o.	49	19
2o. C.	Raúl (A. Plast)	22o.	50	20
	Sandra (A. Plast)	18o.	71	93
Examen	Gloria (Inglés)	11o.	42	1
	Loreto (Francés)	2o.	75	87

Esta situación se presentó con menor disparidad e intensidad en casos de rendimientos intermedios -certificaciones más favorables o desfavorables, a veces, en sentido inverso a lo expuesto-.

Antes de iniciar la experimentación se suponía que tales divergencias de calificaciones podrían producirse. Por ello, se estimó útil y necesario investigar la disposición y efecto psicológico que pudiera provocar este hecho en los educandos.

La actitud de los sujetos frente a las formas de calificar el rendimiento académico fue estudiada mediante sondeos de opinión efectuados en dos fases. La primera, una vez conocidos los fundamentos y operatorias de ambos procedimientos. La segunda, después de haber sido informados sobre las calificaciones generadas por ambas modalidades al ser éstas aplicadas a sus propios desempeños en cada prueba. En la primera etapa se aplicó un cuestionario de respuestas abiertas; en el otro caso, una escala tipo Likert (Summers, 1978 y Likert, 1932) cuyos ítemes resumían, en sentencias favorables y desfavorables, las seis ideas más reiteradas y fundamentales expuestas por los alumnos en el primer sondeo.

Las tendencias de opinión vertidas por el estudiantado en ambas circunstancias, respecto de cada procedimiento de calificación criterial, se ofrece en la

Tabla 11. Las opiniones, tabuladas en frecuencias porcentuales, fueron aglutinadas y clasificadas en positivas y negativas según lo expuesto por los encuestados frente a cada aspecto consultado.

Tabla 11. *Tendencias de opinión vertidas por el estudiantado*

Aspectos Considerados	1a. Fase				2a. Fase			
	P.L.		O.L.		P.L.		O.L.	
	+	–	+	–	+	–	+	–
Calificación concordante con rendimiento mostrado	80	20	92	8	28	72	74	26
Contribución a reforzamiento o empleo formativo de resultados	56	44	29	71	40	60	60	40
Beneficio para el alumnado	92	8	6	94	45	55	57	43
Fomento de aprendizajes relevantes	63	37	24	76	33	67	79	21
Consideración por grado de dificultad de preguntas-respuestas	78	22	44	56	61	29	69	31

Los antecedentes observados permiten inferir que la disposición frente al procedimiento de calificación por puntajes logrados, favorable mayoritariamente en la primera fase, decreció significativamente en la segunda ocasión y, viceversa, respecto del procedimiento de calificación por objetivos. Este fenómeno podría ser explicado por, entre otras , las siguientes razones. En la primera encuesta, el alumnado, carente de experiencias sobre calificación basada en objetivos, optó por privilegiar aquella modalidad sobre la cual ya poseía vivencias concretas a lo largo de su vida académica; asimismo, aun cuando un número reducido de alumnos expresó en esa misma oportunidad que calificar por objetivos implicaba mayor preparación, esfuerzo y tiempo para quien lo emplease, tal apreciación podría haber sido compartida o estar latente como factor implícito y adverso hacia algo conocido sólo a nivel de información intelectual verbal. El incremento de opiniones favorables frente al procedimiento de clasificación por objetivos, observado en el segundo sondeo, podría deberse a que éste se efectuó después que los encuestados vivenciaron comparativamente -sobre la

base de sus propios desempeños- los propósitos, funcionamiento y resultados característicos de ambas modalidades de calificación. Ello les habría permitido contar con mayores y más sólidos antecedentes para internalizar, tanto intelectual como afectivamente, sus apreciaciones sobre las bondades y limitaciones ofrecidas por una y otra forma de calificar el rendimiento.

CONCLUSIONES

El presente estudio permitió sintetizar en sólo cuatro competencias intelectuales fundamentales los nueve aprendizajes terminales que exige el programa de la asignatura evaluada.

Por otra parte, se pudo comprobar que, aun cuando se establezca idéntico porcentaje como nivel de aprendizaje mínimo aceptable para calificar por puntajes y objetivos logrados - supone equivalencia aritmética para el criterio de eficiencia - su traducción a puntajes no siempre ni necesariamente representará dicho porcentaje respecto del puntaje ideal corregido que resulte para calificar por objetivos. Esa situación se hace más evidente cuando se determinan cantidades heterogéneas de puntos ítemes para medir cada objetivo dentro del conjunto incluido en un instrumento evaluativo.

Si bien los resultados de los análisis estadísticos realizados permiten inferir que ambos procedimientos de calificación producen clasificaciones concordantes de rendimiento grupal, significantes al 5 por ciento, ello no impide comprobar que la clasificación de aprobados-reprobados se hace más discriminativa- en cuanto a calificaciones individuales obtenidas- cuando se utiliza el procedimiento por objetivos logrados.

Si se admite que la opinión manifestada por un individuo frente a un hecho o fenómeno dado simboliza - mediante inferencia lógica- la actitud de este sujeto respecto de tal situación, se podría concluir que un porcentaje significativo del alumnado participante en la presente experimentación ha estimado que, calificar por objetivos logrados, genera mayores beneficios formativos para los aprendizajes deseados que la otra modalidad.

Finalmente, desde el punto de vista de la práctica evaluativa, el empleo del procedimiento por objetivos logrados mostró ser útil para fines diagnósticos y correctivos del proceso enseñanza-aprendizaje pues, a pesar de algunas divergencias comparativas de calificación individual generadas frente a la otra modalidad,

permitió una clasificación de alumnos más fiable en categorías de aprobados-reprobados así como en informaciones más exhaustivas sobre la calidad específica de los aprendizajes mostrados. Por el contrario, la otra modalidad evidenció características favorables para satisfacer en forma más expedita - frente a periodicidad como a cantidad de alumnos por calificar - las demandas administrativas de certificación sumativa del rendimiento estudiantil

PROYECCIONES

Aun cuando se logren descripciones adecuadas de las habilidades y conductas específicas involucradas en cada competencia estudiantil por evaluar, será preciso cautelar una asignación equiponderada de ítemes y puntajes para su comprobación. Ello permitirá garantizar tanto puntajes de corte como verificación de consistencia de aprendizajes individuales, comparativamente más apropiados para cada objetivo medido. Es decir, habría que utilizar, por ejemplo, diez ítemes por cada dominio de conducta, aumentando o disminuyendo dicha cantidad según sea el grado de importancia atribuido a la situación de evaluación; nunca emplear sólo uno o dos ítemes pues su representatividad sería insuficiente así como poco fiable la información resultante (Popham, 1983).

No obstante que estudios como el aquí presentado se enmarcan dentro de la evaluación referida a criterios - este trabajo no pretendió seguir los postulados del modelo de aprendizaje propuesto por Carrol y propugnado por Bloom(Block, 1975) - es conveniente ayudarse de análisis normativos para obtener informaciones comparativas que permiten tomar decisiones proyectivas respecto de la calidad de rendimientos grupales en situaciones de evaluación específicas. Empero, dichas informaciones nunca deberían interpretarse como indicadores de niveles de eficiencia mínimo aceptable para tal rendimiento pues éste tendría que estar determinado a través de las especificaciones descriptivas de cada conducta evaluada. En suma, son estas descripciones las que conforman el criterio sobre el cual se estructura un instrumento evaluativo.

La gran incidencia psicológica y administrativa que, sobre las calificaciones individuales, tiene el tipo de decisión adoptable, sugiere continuar generando mayores y variados antecedentes empíricos sobre su gestación, práctica y resultados.

Sólo el entusiasmo y dedicación a la tarea evaluativa permitirán al docente enfrentar, sin desmayos pero con humildad creativa, los necesarios trasacerdos que implican la búsqueda de una valoración justa del desempeño mostrado por sus educandos.

REFERENCIAS

Berk, R. S. (1976) Determination of optimal cutting score in criterion-referenced measurement , *Journal of Experimental Education, 45, 4-9.*

Block, J. H. (1975) *Comó aprender para lograr el dominio de lo aprendido*. Buenos Aires: El Ateneo.

Cohen, A.. (1960) A coefficient of agreementd for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement, XX, 1.*

Guilford, J. P. y Fruchter, B. (1984) *Estadística aplicada a la psicología y la educación.* Bogotá-México: McGraw-Hill.

HimmeL, E. (1980) Tendencias actuales en la medición del rendimiento escolar. *Anales de la Escuela de Educación, 2,* 27-47.

Jiménez, F. C.; López-Barajas, Z. E. y Pérez , R. (1987) *Pedagogía experimental I y II*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Likert, R. A. (1932) A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology, 140.*

Nedelsky, L. (1954) Absolute grading standards of objective tests. *Educational and Psychological Measurement, 14,* 3-19.

Pizarro, S. H. ; Rojas, O. V. y Pérsico, J. M. C. (1983). Calificación por objetivos logrados *Revista de Educación, 107,* 39-42.

Popham, W. J. (1980). *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Madrid: Anaya.

Popham, W. J. (1983) *Evaluación basada en criterios*. Madrid: Magisterio Español.

Santibañez, R. J. D. (1987) Procedimientos para calificar aprendizajes. *Revista de Educación, 147,* 51-54 *y 148,* 51-54.

Siegel, S. (1970) *Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la educación*. México: Trillas.

Summers, G. (1978) *Medición de actitudes*. México: Trillas.

REVISTA INTERCONTINENTAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN
1991 *VOLUMEN 4 - No. 2* *105 - 119*

TARTAMUDEZ Y SÍ MISMO

MIRYAM ACOSTA Y
PEDRO R. RODRÍGUEZ *
Universidad Central de Venezuela

RESUMEN

Utilizando cuatro diferentes estrategias (Inventario Primario de Muller y Leonetti, Dibujo de la Figura Humana, Representación Gráfica de la Interacción Verbal y Entrevista Estructurada), se evaluó el Concepto de sí mismo en 13 niños tartamudos. Los resultados obtenidos indican que la casi totalidad de los sujetos estudiados tiene un bajo concepto de sí mismo, siendo el Área Intelectual la mejor auto-evaluada en 9 de los 13 casos. Se interpretan y discuten las posibles causas de estos resultados.

Palabras Claves: Tartamudez, evaluación del Sí mismo, auto-imagen.

ABSTRACT

Using four different measuring strategies (Muller's and Leonetti's First Inventory, Human Figure Drawing, Graphic Representation of verbal Interaction and a Structured Interview), the self-Concept was evaluated in thirteen child sutterers. Results indicate that almost all of the subjects had a low Self-Concept. The aspect which was most highly evaluated was intelectual area in nine of the thirteen cases. The results are interpreted in terms of possible causes of stuttering.

Key Words: Stuttering, self-evaluation, self-image.

INTRODUCCIÓN

La conversación está sujeta a la competencia del individuo para comunicarse de acuerdo a una serie de normas que deben verse reflejadas en un comportamiento

* Dirección, Apartado 80-911, Caracas 1080-A, Venezuela.

efectivo y concreto entre el hablante y el oyente. Para éste último "el tartamudo" infringe las reglas de la comunicación debido a su hablar diferente. Esta situación trae como consecuencia que el oyente evalue de manera negativa al tartamudo y emita delante de éste una serie de conductas, generalmente negativas (risas, burlas, pautas correctivas, etcétera.) que hacen que la persona vaya conformándose una imagen de sí mismo negativa.

En estudios realizados con niños tartamudos donde el instrumento de evaluación es el dibujo de sí mismo (Koppitz, 1976; Sheehan, 1953; Van Riper, 1971)., se obtienen representaciones del cuerpo muy semejantes a la real, no obstante, alrededor de la boca, se observan distorsiones y/o omisiones en esa región. Igualmente, Sheehan (1970), encontró en sujetos tartamudos marcadas diferencias en cuanto a la expresión facial en la representación de sí mismo al hablar y de lo que ellos consideraban como un hablante ideal.

De Platero (1967) realizó un estudio de casos en el que su objetivo era evaluar algunos aspectos de la personalidad del niño tartamudo. A través de la representación gráfica de la figura humana encontró que en los dibujos de estos niños, en comparación con los de los no tartamudos, se observan más elementos de análisis en cuanto a las distorsiones y omisiones en la zona alrededor de la cara. La "ansiedad", la "desvalorización" y una "no adecuada relación con el medio".

En el presente trabajo se reportan los resultados obtenidos en un estudio de casos con 13 niños tartamudos donde se evaluó el concepto de sí mismo mediante la utilización de cuatro diferentes estrategias.

MÉTODO

1 Muestra

Como se indicó anteriormente, la muestra estuvo constituida por 13 niños, considerados "pacientes" tartamudos en el servicio de Terapia de Lenguaje del Hospital de Niños "J.M. de los Ríos" y del Centro de Rehabilitación del Lenguaje "Bello Monte" en la Ciudad de Caracas Venezuela.

Seis de los sujetos asistían al Centro de Rehabilitación del Lenguaje "Bello Monte" y los 7 restantes lo hacían al hospital "J. M. de los Ríos".

Con respecto al sexo, la muestra estuvo conformada por una mujer y 12 varones. En la Tabla 1 se presenta la distribución de la muestra por edad.

Tabla 1.*Distribución muestral por edad*

Edad	No.
6	2
7	2
8	3
9	2
10	-
11	-
12	4

Instrumentos

A continuación se describen los instrumentos utilizados en la investigación, tales como el Inventario Primario del Concepto de Sí Mismo, el Dibujo de la Figura Humana, la Representación Grafica de Sí Mismo y la Guia de Entrevista.

1. *Inventario Primario del Concepto de Sí Mismo de Muller y Leonetti*

Prueba utilizada para evaluar el concepto de sí mismo en general y los aspectos más resaltantes de éste: personal, social e intelectual. Entendiendo el concepto de sí mismo como las percepciones que el sujeto tiene en las áreas de los dominios antes descritos.

El concepto de sí mismo social es la percepción que el niño tiene de sus relaciones con el grupo de pares y la aceptación que él tiene en relación a sus acompañantes.

El concepto de sí mismo personal visto como la percepción que el niño tiene de sí mismo en relación a su tamaño físico y sus estados emocionales.

Por último, el concepto de sí mismo intelectual definido como la percepción que el niño tiene de sí en cuanto al logro de metas escolares, además de sus habilidades y expectativas en el ámbito escolar.

El inventario está constituido por 20 items, dos items de ensayo y diez y ocho de evaluación. El propósito de cada item es la asignación de asumir por parte del niño un rol, ya sea positivo o negativo. Cada una de las ilustraciones se acompaña de una pequeña historia, de las que a partir de ésta, el niño debe escoger la figura que considere más parecida a él o ella.

2. *Dibujo de la Figura Humana según la Técnica Goodenough-Harris*

La utilización del Test del Dibujo de la Figura Humana de Goodenough, siguiendo la modificación de Harris 1963) que, como técnica proyectiva, hace que los niños revelen sus sentimientos y deseos expresándolos por medio de sus necesidades, conflictos y emociones predominantes. Los seguidores de ésta concepción en el análisis del Dibujo de la Figura Humana, relacionan la representación de la figura con el concepto de sí que posea el niño reflejando por medio del dibujo las diversas impresiones que tiene el individuo de su propio cuerpo (Shilder, 1953) (cit. en Harris, 1953, p. 57).

El trabajo de Harris (1963), basado en el test del Dibujo de la Figura Humana realizado por Florence Goodenhough (1926), introduce cambios significativos en la técnica original estableciendo como uno de sus objetivos, la evaluación del concepto de sí mismo, a través de la representación de tres (3) figuras distintas entre sí, en las que el niño expresa lo que sabe y siente acerca de ellas.

3. *Representación Gráfica de Sí Mismo relacionada con la conducta del Hablar* (Sheehan, Cortese y Hadley, 1970)

El propósito de esta evaluación fue corroborar o disentir de los resultados obtenidos a partir del dibujo de la Figura Humana según Goodenhough-Harris y obtener una descripción de la manera como ellos mismos se perciben a partir de lo que se considera su problema y los distintos momentos de la conducta de tartamudear, en términos meramente cualitativos.

Las instrucciones dadas fueron las siguientes: "Quiero que dibujes la forma de cómo te sientes antes de hablar", "Quiero que dibujes la forma de cómo te sientes al hablar", y por último, "Quiero que te dibujes la forma de cómo te sientes después de hablar"; o sustituida por "Antes de hablar, ¿cómo te sientes? Ahora trata de dibujarlo" y así sucesivamente con el resto de las conductas relevantes para la evaluación.

4. *Guía de Entrevista*

Se elaboraron una serie de preguntas a fin de obtener información de los propios niños acerca de su asistencia a los respectivos centros de atención de Terapia de Lenguaje, la forma de cómo ellos se sentían con esa "forma de hablar", creencias acerca de la opinión que, de su forma de hablar tienen los compañeros de clases, amigos, padres, familiares y maestros.

RESULTADOS

Diversos son los parámetros tomados en consideración para el análisis y discusión de los resultados, ya que, diversas fueron las evaluaciones que se realizaron a fin de saber y/o conocer el concepto de sí mismo de los niños tartamudos.

En primer lugar, destacan los resultados del Inventario Primario del Concepto de Sí mismo de Muller y Leonetti en cuanto a las puntuaciones tanto generales como específicas, es decir, a los resultados de los dominios que constituyen la prueba (ver Tablas 2 y 3).

Tabla 2. *Frecuencia de los puntajes generales del IPCSM*

Puntaje	Categoría	No. de Niños
13 o menos	bajo	11
14 - 18	alto	2
TOTAL		13

Según lo que se observa en la tabla 2, el 84.62 por ciento de los niños estudiados (la casi totalidad), tienen un bajo concepto de sí mismo, el resto se ubica entre los límites inferiores de lo que correspondería un alto concepto de sí mismo, representando el 15.38 por ciento de la muestra.

En la tabla 3 se observan las puntuaciones obtenidas en los dominios que conforman el I.P.C.S.M. (personal, intelectual y social), acerca de cómo se percibe el niño tartamudo en esas tres instancias: lo que ellos estiman de sus relaciones con el grupo de pares, la aceptación que él percibe por parte de sus compañeros, así como también, la percepción que el niño tiene de sí mismo, en torno a su tamaño físico y sus estados emocionales, en contraste con la evaluación que el niño tiene de su persona, en cuanto, al logro de metas escolares, y demás habilidades y expectativas del ámbito escolar.

Tabla 3. *Puntuaciones estandar del I.P.C.S.M. por dominios*

Sujetos	Intelectual	Social	Personal	General
1	4	3	3	10
2	5	6	3	14
3	6	3	2	11
4	2	4	4	10
5	5	1	2	8
6	5	2	5	12
7	6	4	5	15
8	5	2	4	11
9	4	4	5	13
10	2	2	2	6
11	2	3	4	9
12	3	1	4	8
13	6	2	2	10

De estos resultados se deduce que -en general- el niño tartamudo tiene una valoración positiva de sí mismo, de su capacidad de acción en lo que a deberes escolares se refiere y al cumplimiento de las exigencias del medio.

En relación a los dominios del sí mismo personal y social, la percepción que los niños tienen de sí es negativa.

En el análisis de los dibujos de la figura humana según Goodenough-Harris, los resultados obtenidos tanto en la escala cuantitativa como cualitativa de cada una de las figuras realizadas son negativas.

La tabla 4 señala las puntuaciones estándar obtenidas de las figuras representadas por cada uno de los niños evidenciándose cuál de todos los dibujos (hombre, mujer y sí mismo), resulta con mejor ejecución.

Tabla 4. *Puntaje estándar de la Figura Humana*

	Hombre		Mujer		Sí Mismo	
Sujeto	Cuantitativo	Cualitativo	Cuantitativo	Cualitativo	Cuantitativo	Cualitativo
1	28	4	27	4	26	40
2	30	6	31	70	32	60
3	18	2	17	30	18	20
4	37	6	40	70	34	60
5	22	2	21	40	13	10
6	15	2	16	30	15	20
7	19	2	23	30	21	20
8	51	8	48	80	48	70
9	47	8	47	70	44	90
10	19	2	20	30	16	20
11	13	2	11	30	12	20
12	8	1	08	1	08	1
13	7	1	13	20	08	2

En esta tabla se observa que las figuras tanto del hombre como de la mujer, obtienen en una o en ambas figuras mayores puntuaciones que la figura de sí mismo a nivel cuantitativo; en cambio, a nivel cualitativo, en 8 de los 13 casos estudiados el dibujo de la mujer, es el que mayor puntuación obtiene, en comparación con las otras figuras. Por lo tanto, se podría indicar que las puntuaciones de las figuras adultas son, en líneas generales, cuantitativa y cualitativamente mayores que las del dibujo de sí mismo.

Harris (1963), señala que el dibujo de sí mismo evidencia la conceptualización que el niño tiene de su persona, en contraste con la percepción que tiene de las figuras adultas.

Los resultados obtenidos, indican que la preponderancia en las puntuaciones de las figuras adultas, -por lo general, representaciones de los padres- pueden estar relacionadas por la importancia que ejerce para los niños en el aspecto emocional estas figuras, tanto positiva como negativamente, llegando incluso a superar en magnitud a las de su persona.

Tabla 5. *Pruebas administradas*

Sujeto	Goodenough - Harris		I.P.C.S.M.
	Promedio	Sí Mismo	
1	28	26	10
2	31	32	11
3	18	18	11
4	39	34	15
5	22	13	10
6	15	15	11
7	21	21	12
8	50	48	13
9	47	44	10
10	20	10	8
11	12	12	9
12	7	8	6
13	10	8	8

Los resultados del análisis del D.F.H. según Goodenough-Harrris subrayan junto con el I.P.C.S.M. un bajo concepto de sí mismo de los niños estudiados, sin que para ello, importe mucho las destrezas a nivel psicomotor que éstos puedan tener, sino más bien el conocimiento y estimación que básicamente tengan de sí.

En la tabla 5, se pueden observar las semejanzas entre los resultados de ambos instrumentos de evaluación, aunque no sea muy evidente en todos los casos estudiados; sin embargo, son pocos los niños que no muestran una relación directa en sus puntuaciones.

La explicación o causa de por qué sucede esto, no es clara, una de las razones de las diferencias entre ambas pruebas, pudiera ser la deseabilidad social implícita en las ilustraciones del Inventario desarrollado por Muller y Leonetti (1977), el cual, hace que muchos de los niños se identifiquen con el porcentaje que ellos consideran bueno o adecuado a la vista de los otros; y por ello, en algunas oportunidades no hay acuerdos entre la prueba de la figura humana de Goodenough-Harris y el I.P.C.S.M.

Entre otro de los puntos a considerar para la discusión y análisis de los resultados se encuentra la edad como elemento importante en la conceptualización que un niño tenga de sí; ya que, a medida que éste crece se va solidificando el concepto que de sí mismo tenga.

Se aprecia una tendencia a un nivel más bajo, en el concepto de sí mismo en los niños más pequeños (6-7 años) que en los pertenecientes a edades mayores. Lo cual pudiera deberse a que a medida que aumenta la edad hay una mayor tendencia a dar respuestas consideradas por el niño como "deseables" en las evaluaciones realizadas.

En cuanto a los indicadores emocionales, los que se advierten con más frecuencia son: integración pobre de las partes y las manos seccionadas. Los cuales, según Koppitz (1976), son más frecuentes de hallar en pacientes clínicos, alumnos de clases especiales, malos alumnos y lesionados cerebrales y parecen estar asociados con factores tales como: personalidad pobremente integrada, inmadurez, deterioro neurológico o serias perturbaciones emocionales, extrema inseguridad y retraimiento, dificultad para conectarse con el mundo circundante y con las otras personas, así como también, sentimientos de inadecuación o de culpa por no lograr actuar correctamente o por la incapacidad para actuar; conductas y sentimientos comunes de encontrar en la mayoría de los casos estudiados, aunado a una angustia generalizada.

Durante la investigación se observó que la madre es la persona que más se preocupa por el problema y quien lleva al niño a terapia de lenguaje. Lo cual pudiera estar relacionado con la calidad de los dibujos de la figura de la mujer en la prueba de Goodenough-Harris.

De las entrevistas realizadas (véase Anexo 1), se obtiene que todos los niños están conscientes de su "problema" de lenguaje, aunque no se identifican como tartamudos. Son pocos los que tienen claramente definido un concepto de tartamudez; a pesar de que, como parte de su tratamiento se les explica en qué consiste su forma de hablar, qué pasa cuando lo hacen y cómo se llama o se denomina el "problema" que a ellos tienen. Realmente, el hecho de que tenga o no una adecuada definición de tartamudez no influye en la concientización que ellos poseen acerca de su problema de lenguaje.

No hay una clara conciencia del por qué ellos hablan de esa manera. Algunos le adjudican como causa de su tartamudez la existencia de un frenillo que no le deja "hablar bien".

El tiempo que llevan hablando así no es preciso en ninguno de los niños, aludiendo que desde pequeñitos ellos están así.

Hay un gran deseo en querer cambiar o mejorar ese aspecto de su persona, ya que, les desagradan las críticas, correcciones y otras conductas que sus interlocutores tienen para con ellos.

Les resulta difícil aceptar el sentimiento que tienen para con su persona, o más específicamente con su forma de hablar, siendo común el silencio o los tonos de voz muy bajos (más de lo usual) las conductas características de cuando señalaban que se sentían mal con su "forma de hablar".

Por último, de las respuestas obtenidas en la entrevista se deduce que la madre y los compañeros de clases, son percibidos como las personas de las cuales los niños tartamudos reciben más críticas, correcciones y rechazo por su forma de hablar.

En el análisis de las figuras obtenidas mediante la técnica Sheehan, independiente de los indicadores emocionales señalados por Koppitz (1976) se observan en todos los dibujos los siguientes signos:

a. Expresión facial que refleja la presencia de angustia antes y durante el habla, reduciéndose ésta en el díbujo que representa el momento después de hablar.

b. Representación de la boca, en la que se observa algunas de las muecas y/o contorsiones que ellos realizan al hablar.

c. Tensión generalizada a nivel del tórax, cuello, cara y extremidades.

d. Menor nivel de calidad de éstos dibujos, en comparación con las figuras de la prueba de Goodenough-Harris.

Las descripciones antes realizadas de los dibujos relacionados a los sentimientos del grupo de niños de cómo se sienten en esos momentos, hacen ver, la relación directa que tienen las representaciones gráficas de su persona con lo que en ese momento experimentan: así como también, los resultados de otras investigaciones sobre niños con diversos "problemas" de lenguaje, en los que hay omisiones, sombreados o distorsiones, alrededor de esa área.

DISCUSIÓN

Los resultados encontrados indican que la casi totalidad de los niños estudiados tienen un bajo concepto de sí mismo. Si se analizan los dominios que según Muller y Leonetti (1974) constituyen el Sí Mismo (intelectual, social y personal), se observa que, salvo 4 de los 13 casos, el dominio mejor evaluado es el intelectual, lo cual pudiera ser indicativo de que los tartamudos se consideran a Sí Mismos como iguales al resto de las personas pero debido a las continuas evaluaciones a que son sometidos por sus interlocutores el Sí Mismo Social y Personal sufren un deterioro progresivo que influye de manera determinante en la conformación de una pobre imagen de Sí Mismos. Lo cual confirma los planteamientos de Van Riper (1971), Bloodstein (1975) y Rodríguez (1982, 1986) acerca del deterioro progresivo de la autoimagen del tartamudo como una consecuencia directa de su interacción verbal. Estas diferencias de puntajes en los dominios concuerdan con la afirmación de Mead (1953) en torno a la variabilidad del sí mismo y la posibilidad de hallar en una misma persona, tantos sí mismo, como roles desempeñe.

Igualmente, nuestros resultados concuerdan con los obtenidos por Benavides, De Aguirre y Díaz (1979) en el sentido de que el concepto de sí mismo -en

cualquier persona- no es una entidad estática, ni pasiva, sino más bien parte de un proceso, de un sistema, el cual se transforma constantemente en nuevos *self*.

Las representaciones de las figuras humanas de la prueba de Goodenough-Harris, muestran en sus dos niveles de análisis un bajo concepto de sí mismo, encontrándose a *grosso modo* correlación entre los resultados del Inventario Primario del Concepto de Sí Mismo, desarrollado por Muller y Leonetti. De igual manera, sucede con las otras evaluaciones.

Se obtiene de los niños, la concientización de tener "problemas de lenguaje", aunque no se perciban "tartamudos", hecho que no diferencia mucho la conceptualización que ellos tienen de sí mismo.

Encontramos que existe una relación directa entre las interpretaciones de los indicadores emocionales y los sentimientos y conductas emitidas por los niños tartamudos, sin que por esto se pueda afirmar, que todos los niños tartamudos presentan conductas de retraimiento, timidez, o de estar expuestos a un desajuste emocional, inseguridad, ser alumnos de clases especiales o lesionados cerebrales.

Los datos apuntan, hacia la existencia de una madre muy preocupada, un tanto "obsesiva" con las dificultades de lenguaje de su hijo, afirmación esta que concuerda marcadamente con lo planteado por las respectivas terapistas de lenguaje de los niños con los cuales se trabajo, y con los resultados obtenidos por De Platero (1967).

Una vez más se pone de manifiesto la necesidad de considerar a la tartamudez como algo más que "un problema del lenguaje que sólo debe ser abordado desde una óptica foniátrica". Es necesario tomar en cuenta en su tratamiento los diversos aspectos de índole psicológico que gravitan en el mismo.

REFERENCIAS

AMERICA PSICHIATRIC ASSOCIATION (1983) *DSM III: Manual Diagnóstico y estadistico de los transtornos mentales.* Barcelona: Masson, S.A.

Bloodstein, O. (1975) *A handbook on stuttering for professional workers.* Chicago: National Society for Crippled Children and Adults, Inc.

De Platero D. (1967) La prueba del Dibujo de la Figura Humana en el niño tartamudo. *Revista de Psiquiatría y Psicología Médica, VII,* 1, 27-34.

Harris, D. B. (1981) El *Test de Goodenough. Revisión, ampliación y actualización. Buenos Aires: Paidós.*

Koppitz, E. (1976) *El dibujo de la figura humana en los niños.* Buenos Aires: Guadalupe.

Mead, G. H. (1953) *Espíritu, persona y sociedad. Buenos Aires: Paidós.*

Muller, D. G. y Leonetti, R. (1974) *Inventario primario del concepto de sí mismo.* USA: Learning Conceps, Traducción de Rosa Lagos T.

Rodríguez, P. R. (1982) El enfoque psicosocial de la tartamudez *Psicología, 9* (1), 29-38.

Rodríguez, P. R. (1986) Actitudes y tartamudez. *Revista de Psicología General y Aplicada* 412 (6), 1229-1252.

Sheehan, J. G. (1953) theory and tretment of stuttering as an approach-avoidance conflict. *Journal Psychology, 36,* 27-49.

Sheehan, J. G. (1970) *Studttering: Research and therapy.* New York: Harper and Row.

Van Riper, Ch. (1971) *The Nature of stuttering.* New Jersey: Pretince-Hall.

ANEXO

RESPUESTAS OBTENIDAS EN LA ENTREVISTA ESTRUCTURADA

SUJETO	Por qué asistes al Centro	Opinión de los otros
1 12 años	Se debe a que tengo "problemas" con mi forma de hablar	"En la casa, mi abuela y mi hermana son las que siempre me dicen cosas cómo hacerlo. Antes lo hacia mi mamá. La gente que me quiere no debe decirme nada hacia mi persona".
2 12 años	"Hablo demasiado rápido y por eso vengo aquí"	"Se burlan a veces de mi manera de hablar y eso me molesta mucho, por eso he tenido varias peleas con compañeros de clase y otros muchachos.
3 12 años	"Hablo muy rápido. Tartamudo es una persona lenta al pronunciar una silaba y la repite varias veces, además no se le entiende lo que habla. Yo no soy tartamudo".	"Solo las personas desconocidas son las que a veces me preguntan si estoy enfermo, yo les digo que no, porque de lo contrario se burlan de mí". "Mis papás y mi hermana no me consideran tartamudo, pero se preocupan por mí" "Yo quisiera hablar como las demás personas para que no me manden a repetir las palabras que digo".
4 8 años	"Hablo demasiado rápido y se me enreda la lengua".	"Todo el mundo me llama mudo y yo no lo soy, mi mamá, mi abuelita y unos muchachitos" "Yo quiero ser chiquito para no hablar, porque los niños más chiquitos que yo no hablan".
5 6 años	"Siento una cosa en la garganta que no me deja hablar bien. Mi mamá dice que debo hablar mejor".	"A mí me dan ganas de llorar cuando quiero hablar y se burlan de mí. La gente se burla de mí".
6 8 años	"Tengo un frenillo que no me deja hablar bien. Aquí me van a ayudar a oir y hablar bien. Desde chiquito hablo mocho, pero yo sé que se me va a pasar".	"Mi mamá me dice que no hablo bien".

(Continuación)

SUJETO	Por qué asistes al Centro	Opinión de los otros
7 9 años	"Tartamudez significa hablar muy rápido y lo mío es otra cosa, porque yo cuando hablo me pego".	"He tenido varias peleas en el colegio y con amigos cerca de la casa porque me ponen sobrenombres y eso me da mucha rabia". "Las personas que siempre me dicen cosas son mi mamá y la maestra. Mis amigos de verdad no me dicen nada". "Quiero hablar mejor para que no se burlen de mí"
8 7 años	"Quiero cambiar mi manera de hablar"	"Mi mamá y mi hermana siempre se la pasan diciéndome cómo debo hablar".
9 8 años	"Tengo problemas para hablar, sobre todo cuando arranco"	"Mi mamá es la que siempre me regaña y me siento mal por eso. No me gusta que mi mamá me diga cosas y que mi papá me mande a repetir las palabras".
10 9 años	"A veces hablo mal, pero yo sé lo que debo hacer para no hablar así. Ahora yo hablo mejor que antes. Cuando yo estaba pequeño si era tartamudo, pero ya no, ahora en lo que hay algo malo es en mi voz"	"Mi papá y mis abuelos me corrigen cuando hablo. Mi hermano me fastidia mucho con eso".
11 12 años	"Yo vengo aquí para dejar de ser tartamudo y que no me anden molestando por allí".	"A veces prefiero quedarme callado y que los otros piensen lo que quieran de mí, antes que ellos vean todas las cosas que le pasa a mi cuerpo cuando hablo. La gente me echa muchas bromas".
12 6 años	No fue posible realizar la entrevista de este sujeto, por lo tanto no se tienen datos sobre éstos aspectos.	
13 7 años	"Mi mamá dice que hablo mal. A mí me cuesta hablar, pero no lo hago tan mal. Desde chiquito hablo así y eso me pasa cuando me porto mal".	"Todos me dicen cosas de cómo debo hablar",

REVISTA INTERCONTINENTAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN
1991 *VOLUMEN 4 - No. 2* *121 - 130*

FORMACIÓN DE CONCEPTOS EN ANIMALES[1]

YANKO N. MÉZQUITA HOYOS* Y
Universidad Autónoma de Yucatán
RAÚL ÁVILA SANTIBAÑEZ**
Universidad Nacional Autónoma de México

RESUMEN

Se ubica el tema de la formación de conceptos dentro del área de la cognición animal, esbozándose del estudio de la formación de conceptos sus antecedentes, origen y desarrollo, concluyéndose que los experimentos revisados sino evidencian la presencia de factores representacionales cuando menos si los sugieren, sin que esto implique el rechazo de la orientación conductista.

Palabras Clave: Conceptos, animales, conductismo, cognición.

Abstract

The theme deals with concepts in the area of animal cognition, outlining the antecedents, origin, and development of the study of the concepts' formation, and concluding that the revised experiments at least suggested the presence of representational factors, if not proving them, without implying the rejection of the behaviorist framework.

Key Words: Concepts, animals, behaviorist, cognition.

---

1 Una Versión preliminar de este trabajo fue presentado en el I Congreso de Psicología de la ENEP-I: Al Encuentro de la Psicología. Agradezco la colaboración de Mario Enriquez.

*Apdo. Postal 1529 Suc. B, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Yucatán, 97000 Centro, Mérida, Yucatán.

**Facultad de Psicología, Depto. de Psicología General Experimental, UNAM, Cd. Universitaria, México, D.F.

INTRODUCCIÓN

El tema de la formación de conceptos en animales, el cual será tratado aquí se ubica en el campo de trabajo más general llamado "Cognición Animal", por ello y con el fin de ubicar a la parte en el todo empezaremos dando un bosquejo general del mismo.

Idealmente este bosquejo debería empezar con la definición del campo de trabajo a tratar, sin embargo ante la falta de una definición de diccionario, cuando menos intentaremos dar algunas pistas que delimiten el área de trabajo en el cual se inscribe el presente escrito. El estudio de la cognición animal se refiere a la explicación de la conducta animal sobre la base de procesos y estados internos como también sobre la base de variables observables, tales como estímulos y respuestas. Así pues a partir de aquí y sin intentar contraponer los enfoques sobre el comportamiento animal, un aspecto esencial en la aproximación cognoscitiva es el énfasis en el organismo y sus procesos y estados internos. Se asume que los organismos tienen estructuras cognoscitivas internas, las cuales dependen de su desarrollo individual como de su evolución. Los objetos externos no pueden entrar directamente en el sistema cognoscitivo del organismo y así ellos deben ser codificados internamente, esto es "representados". De acuerdo a esto mucha investigación cognoscitiva implica técnicas para el estudio de las representaciones usadas por un organismo, los procesos internos que las producen, mantienen y operan y los factores ambientales y situacionales que las afectan.

Entre los estudios empíricos que se han ocupado del tema podemos mencionar el trabajo pionero de Hunter (1913) citado en Osgood (1964). Hunter entrenó primero a las ratas para que corrieran a cualquiera de tres puertas, siempre que estuviese iluminada. Después de que éste hábito quedó bien establecido, se insertó un intervalo de demora entre encender una luz encima de una de las puertas (indicio distintivo) y soltar al animal; durante este período se mantuvo a la rata en una caja de paredes de vidrio. En este caso el indicio distintivo no se encuentra en el momento en que debe darse la respuesta correcta; en la medida en que se den respuestas correctas con frecuencias superiores al azar, en esa medida deberán estar actuando algunos procesos representacionales simbólicos, puesto que "...el estímulo representado está ausente en el momento de la respuesta" Hunter afirma que el organismo genera alguna representación del estímulo ausente. Esta repre-

sentación funciona como un estímulo exteroceptivo el cual puede evocar la conducta apropiada (Roitblat, Bever y Terrace, 1984). Por otra parte no se debe pensar que la postulación de los procesos representacionales se hace de una manera indiscriminada pues se ha visto que "el largo intervalo de demora aumenta en proporción al nivel filogenético del organismo" (Osgood, 1964).

Sidman (1960) le ha objetado a este trabajo el que los animales usen su postura corporal para retener su respuesta, sin embargo un estudio posterior el de Shimp (1976) reportado por Roitbblat *et al.* (1984), controló este factor, en este caso se investigó la memoria de la paloma cuando pica en dos lugares diferentes, en la primera parte del estudio se entrenó a las palomas a picar conforme a la ubicación espacial de una respuesta de una serie de tres pares de respuestas, ellas lo hicieron en dos llaves de respuesta. Durante la primera parte de cada ensayo, una "X" blanca apareció tres veces, en una secuencia irregular, sobre una u otra llave. Picar en la "X" causaba que esta desapareciera momentáneamente, después de que la tercera "X" fue picada, a las palomas les fue *preguntado* cual de las dos llaves habían picado en las diferentes etapas de la secuencia de tres picotazos.

La prueba de retención usó tres llaves de respuesta. Primero la llave del centro fue iluminada por una luz roja, azul o blanca. Picar la llave del centro propagó la iluminación de ésta a las dos llaves laterales. La llave de la luz roja propuso la pregunta ¿qué llave fue picada durante la primera presentación de "X"?. Si por ejemplo la primera "X" apareció en la llave del lado derecho, picar en el lado derecho de la llave resultaba en un reforzador. La luz azul del centro y sus llaves laterales hicieron la misma pregunta acerca de la ubicación de la segunda "X" mientras que la luz blanca del centro y sus llaves laterales pidieron a la paloma picar conforme a la ubicación de la tercera "X". Shimp mostró que las palomas podían picar conforme a la ubicación de cada "X" con una exactitud mayor que el nivel del azar. Como uno podía esperar, la exactitud fue mayor en el caso de picotear conforme a la ubicación de la "X" más recientemente presentada. En general la exactitud decreció conforme aumentó el tiempo entre la aparición de una "X" particular y la prueba de retención.

Es importante aclarar conforme a Tous (1978) que por el hecho de buscar y/o estudiar eventos internos en los organismos sub-humanos, ello no lleva a la aceptación de conceptos o principios no estrictamente observables. Lo que se busca es que estos procesos internos estén basados en indicadores que al ser

manipulados consigan un cambio sobre las relaciones empíricas ambiente - conducta (Mackenzie, 1977; en Wasserman, 1982).

Por ejemplo con base a la observación y/o manipulación de la conducta de un organismo se puede inferir la operación de alguna capacidad o proceso (como aprendizaje) que permite a éste ajustarse a las demandas específicas de su ambiente (Mackenzie, 1977; en Roitblat *et al.*, 1984)

Después de haber explicitado el principal supuesto de la cognición animal y haber dado algunas generalidades acerca de la misma, ahora en gracia a la brevedad simplemente diremos que algunas áreas de trabajo en el campo de la cognición animal son: el estudio de la memoria, el de los juicios de semejanza y diferencia, el de las características espaciales, temporales y numéricas de la conducta animal y por supuesto el tema de la formación de conceptos el cual dividiremos en 3 partes: antecedentes, origen y desarrollo del mismo. A través de esta secuencia trataremos de alcanzar el propósito fundamental de este trabajo: mostrar como los procedimientos experimentales recientes casi exigen la postulación de factores representacionales.

FORMACIÓN DE CONCEPTOS

Antecedentes

Se empezará por dar dos definiciones de conceptos. Para Millenson y Leslie (1979), de orientación conductista, "la palabra 'concepto' denota el hecho conductual de que una respuesta dada esté bajo control de una clase de estímulos discriminativos relacionados", como dicen Keller y Schoenfeld (1979) se puede hablar de una "generalización dentro de las clases y una discriminación entre clases". Por su parte Lubow (1974) de acuerdo a su marco de referencia cognoscitivista dice que "cuando un organismo da la misma respuesta a un conjunto de estímulos que varían en torno a una dimensión particular pero no a otros que carecen de esa dimensión de estímulo, se dice que esa conducta es un ejemplo de formación de conceptos". Para evitar ambigüedades se afirma que las dimensiones de estímulo de que habla Lubow son las establecidas por el experimentador y no las "percibidas" por el organismo.

Después de haber dado estas definiciones de conceptos, definiciones ante las cuales no vemos incompatibilidad conceptual grave sino tan solo enfoques

diferentes de un mismo fenómeno, echaremos una breve mirada retrospectiva al estudio contemporáneo de la formación de conceptos. Empezaremos con un estudio clásico el cual enfatiza el proceso de la formación de conceptos, como es el caso de Harlow (1949), este autor estudia paso por paso las diferentes etapas por las cuales se llegan a formar los conceptos.

Describiremos primero el aparato en el cual trabajó este autor: el *Winsconnsin General Test Apparatus* (WGTA). En esta herramienta es posible mostrarle a un mono u otro primate varios objetos sobre una charola movible; uno de los objetos oculta debajo de sí un cacahuate. Si se están usando dos objetos, una cruz de madera sólida y un objeto en U de madera sólida, el cacahuate siempre estará debajo de la cruz, se encuentre ésta a la izquierda o a la derecha. Una respuesta "incorrecta" hace que se retire la charola. Después de una breve pausa, se pone otra vez en efecto de una de las dos situaciones. Recibe el nombre de ensayo la presentación única de una u otra de las situaciones mencionadas. De acuerdo a lo que se sabe sobre discriminación, se tiene la seguridad de que después de varios ensayos de ese tipo se presentará un proceso conductual. Durante los primeros ensayos la conducta del animal no estará controlada por la cruz y, así, habrá respuestas incorrectas. Sin embargo conforme se van aplicando más ensayos, la conducta del animal cae gradualmente bajo control de la posición que tenga la cruz. Como el proceso es gradual, se necesitarán varias decenas o centenas de ensayos, según la especie y las diferencias individuales intra-especie, para alcanzar un valor asintótico de aproximadamente un 100 por ciento de respuestas correctas.

Para terminar esta descripción diremos que según el propio Harlow (1949) "todos los conceptos como triangularidad, tamaño medio, lo rojo, el número y la suavidad emergen sólo de disposiciones de aprendizaje".

Ahora describiremos brevemente dos estudios hechos con un enfoque diferente, uno de Kelleher en 1958 y otro de Herrnstein y Loveland en 1964.

Kelleher reforzó las manipulaciones de una llave de telégrafo que realizaban chimpances hambrientos sólo cuando ciertas pautas visuales se hallaban presentes en una pequeña formación de 3 x 3 ventanitas de plástico situadas sobre la llave. Otras pautas estaban asociadas con situaciones de extinción. En el adiestramiento de formación de conceptos se mostraron en secuencia al azar las pautas E y E . Los registros de respuesta acumulativa que acompañan a estas pautas presentaron la ejecución típica, lograda tras un prolongado adiestramien-

to con este procedimiento. Una vez que se logró esta discriminación en la cual las respuestas se confinan mayormente a las ocasiones en que estuvieron presentes pautas E . Se realizó una prueba de la formación del concepto mencionado incluyendo en la secuencia 6 pautas E desconocidas y 6 pautas E nuevas, sin alterar las contingencias de reforzamiento. No se perturbó la conducta, la cual denota que se había obtenido la formación del concepto pertinente. Se ha generalizado a nuevos miembros de la Clase E la conducta establecida por una historia de discriminación con una subserie de casos.

Herrnstein y Loveland dieron un paso más e introdujeron conceptos aún más complejos. Dichos investigadores adiestraron pájaros para que picotearan un disco de plástico y obtuvieran comida sólo al iluminarse una placa translúcida cercana al disco. Las palomas pronto adquirieron la discriminación de picotear cuando la placa estaba iluminada, y de no hacerlo si se encontraba apagada. En el procedimiento final se iluminó la placa con proyecciones de transparencias de 35 mm., que incluían escenarios naturales: el campo, ciudades, agua, árboles y prados. Se presentó cada transparencia durante un minuto. En la mitad de las transparencias se veían a personas de las más variadas condiciones y esas transparencias dieron lugar al reforzamiento intermitente de picoteo. Las otras transparencias no presentaban persona alguna y constituyeron los E del picoteo. Se mostraron, durante varios meses de adiestramiento, cientos de diferentes transparencias con esas contingencias. Con el tiempo los pájaros seguían picoteando sólo en las ocasiones en que se proyectaban las transparencias que tenían personas. Al presentarse un conjunto de nuevas transparencias, los pájaros seguían picoteando predominantemente cuando veían personas, aun cuando nunca antes hubieran visto las transparencias. Como las transparencias que mostraban personas variaban en el número de individuos mostrados, en la ropa usada, en la distancia a que estuvieran, en sí eran niños o adultos puede decirse que las palomas estaban manifestando un elaborado concepto de "persona"; incluso cuando las palomas cometían errores, resultaba instructivo, ocasionalmente picoteaban al mostrar las transparencias objetos frecuentemente asociados con personas, casas, lanchas y automóviles.

Origen

El origen del moderno enfoque de la formación de conceptos está estrechamente vinculado a la publicación del libro de Hulse, Fowler y Honig (1978). Pues bien

conforme a las aportaciones de este texto tomaremos como punto de referencia la declaración de que la prueba más ampliamente usada para estudiar la abstracción o aprendizaje relacional en animales es la prueba de igualación de la muestra, rareza o su combinación. En una tarea de igualación típica el sujeto es expuesto a tres items semejantes, el estímulo de muestra A y dos alternativas A y B. El sujeto es enseñado a aparear los items semejantes. En el problema de rareza las configuraciones de estímulos son las mismas pero el sujeto es enseñado a aparear los items diferentes. En uno de los diversos enfoques compuestos (por ejemplo McClure, 1975) al sujeto le son enseñados ambos procedimientos al mismo tiempo, siéndole pedido que por una parte aparee los items iguales y por otra que aparee los items diferentes. Algunas especies aprenden esta secuencia mucho más rápido que otras. Niños de tres años pueden aprender esta secuencia en dos o tres ensayos, mientras que las palomas pueden requerir cientos de ensayos, sin embargo probablemente todas las especies vertebradas pueden aprender la secuencia en cierto número de ensayos. El punto de interés no surge hasta que preguntamos ¿qué es lo que las especies han aprendido? ¿simplemente a igualar A y B o algo substancialmente más abstracto?

La pregunta es contestada por la prueba de transferencia, añadiendo nuevos items en vez de los que ya han sido usados y repitiendo la prueba. Actualmente hay una buena razón para creer que no todas las especies vertebradas pasarán, por pasar queremos decir en el peor de los casos: evidenciar ahorros en el aprendizaje del nuevo problema; o en el mejor de los casos: realizar tan correctamente los nuevos problemas como si fueran los de entrenamiento. Generalizando de los datos disponibles, incompletos como lo están, hay pocas razones para creer que excepto el delfín, cualquier no-primate pasará la prueba.

A continuación resumiremos el experimento de Cumming y Berryman (1961), en este estudio se usaron tres aves en una cámara de respuesta en forma de triángulo isósceles y se empezó dándole a los animales entrenamiento de comedero, seguido se empezó el entrenamiento de igualación. Se presentó al animal una tecla central y tres de muestra, en cuanto a estas últimas mientras estaban iluminadas presentaban 3 posibilidades a) una respuesta adicional a la llave central no tuvo efecto, b) una respuesta al color de la llave de igualación apagó tanto el estímulo estandar y el de comparación y activó el dispensador de granos por un período de tres segundos, c) una respuesta a la llave que no era de igualación apagó tanto el estímulo estandar y de comparación como la luz de la cámara, dejando al ave en oscuridad por tres segundos. Se encontró que para

cada uno de los tres sujetos las primeras sesiones se caracterizaron por una pronunciada preferencia de respuesta. Conforme avanzaban los ensayos, esta posición de preferencia empezó a desaparecer. En la etapa final el estímulo de igualación ejerció un control casi completo y la tendencia de respuesta virtualmente desapareció.

En un escrito posterior Cumming y Berryman (1965) dejan entrever la noción de que el estímulo estandar en su experimento pueda tener una función al diferente de la función discriminativa que el estímulo de comparación realiza. Específicamente han caracterizado al estímulo de comparación como el E de una discriminación simple y al estímulo estandar como un selector de discriminaciones o estímulo "instruccional". Han dejado abierta la posibilidad de que el control del estímulo estandar es mediado a través de la presencia de una "respuesta instruccional" como la que es sugerida por Schoenfeld y Cumming (1963).

Como vemos hubo un claro cambio de conducta, podemos hablar de control de estímulo, pero tampoco se pueden descartar interpretaciones de aprendizaje asociativo.

Desarrollo

El acontecimiento que consideramos marca la formalización del moderno movimiento de la cognición animal y con él el de la formación de conceptos presente también es la conferencia Harry Frannk Guggenheim en jun/82 y la consecuente publicación de sus memorias editadas por Roitblat *et al.* (1984). Dentro de estas memorias en el tema que nos corresponde destaca Herrnstein el cual como una continuación de su línea de investigación emprendida realizó en 1976 una ampliación de su experimento de 1964, en este nuevo experimento Herrnstein enseñó a palomas a discriminar entre personas y no-personas, agua y no-agua y árboles y no-árboles. Como se puede suponer la característica principal de esta investigación fue el que usaron fotografías de estímulos naturales, Herrnstein (1979) ha seguido trabajando esta línea de investigación obteniendo resultados aproximadamente representativos de un número de experimentos de categorización en animales, Roitblat *et al.* (1984).

Schrier, Angarella y Povar (1984) realizan lo que hemos llamado una variación sobre el mismo tema, estudiaron en monos la formación de conceptos naturales

con base a diapositivas de humanos, monos y la letra A. Se puede decir que estos autores realizaron varios experimentos en uno. El concepto "humanos" fue estudiado en el experimento 1 usando escenas con uno o más humanos y escenas sin ellos; el concepto "monos" en el experimento 2 usando escenas con monos y escenas con otros animales, en ambos experimentos los animales fueron entrenados con un conjunto de diapositivas usando una tarea de discriminación de condicionamiento espacial y evaluada por la transferencia a un nuevo conjunto. Todos los animales evaluados mostraron transferencia positiva. En el experimento 3 la tarea de discriminación fue cambiada a un procedimiento de "go no-go". Hubo alguna mejoría en la discriminación pero no en la transferencia positiva. En el experimento 4 los monos fueron entrenados a discriminar la letra A del número 2 en una variedad de tipos de impresión y ellos transfirieron la discriminación lograda ya a un alto nivel, a un conjunto de nuevos tipos de impresión.

Los resultados de estos experimentos son compatibles con una interpretación de formación de conceptos, aunque otras explicaciones son posibles como el considerar que la transferencia está basada en un limitado conjunto de diferentes aspectos simples, implicando diferentes subconjuntos de las nuevas diapositivas, por ejemplo el color de la piel pudo haber servido de base para la transferencia positiva de un subconjunto de diapositivas, la presencia de ojos para otra y así sucesivamente.

Con lo hasta aquí esbozado esperamos haber mostrado que los resultados presentados, si no evidencian la presencia de factores representacionales cuando menos si sugieren la presencia de los mismos.

Finalmente se aclara que cuando menos en el área de aprendizaje animal, la orientación conductista y cognoscitivista no se consideran recíprocamente excluyentes sino complementarias.

REFERENCIAS

Cumming, W. W. y Berryman, R. (1961) Some data on matching behavior in the pigeon. *Journal of the experimental analysis of behavior, 4*, 281-284.

Cumming, W. W. y Berryman, R. (1965) The complex discriminated operant: Studies of matching-to-sample and related problems. En D. I. Mostofsky (Ed) *Stimulus generalization* (págs. 285-331). Stanford, Cal.: Stanford University Press.

Hulse, S. H. Fowler, H. y Hoing, W. K. (Eds.) (1978) *Cognitive processes in animal behavior*, Hillsdale, N. J. : Erlbaum.

Keller, F.S. y Schoenfeld, W.N. (1979) *Fundamentos de Psicología*. (Trad.: M. Daurella.). Barcelona: Fontanella. (Obra original publicada en 1950).

Lubow, R. E. (1974) High-order concept formation in the pigeon. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 21*, 475-483.

Millenson, J. R. (1974) *Principios de análisis conductual*. (Trad.: F. Patán). México: Trillas. (Obra original publicada en 1967).

Millenson, J. R. y Leslie, J.C. (1979) *Principles of behavior analysis*. New York: Macmillan.

Osgood. Ch. E. (1976) *Psicología experimental*. (Trad.: F. González Aramburu). México: Trillas (Obra original publicada en 1964).

Roitblat, H. L., Bever, T. G. y Terrace, H. S. (Eds) (1984) *Animal cognition*. Hillsdale: N.J. Erlbuam.

Schrier. A. M. Angarella, R. y Povar, M. L. (1984) Studies of concept formation by stumptailed monkeys: concepts humans, monkeysand letter A. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes. 10*, 564-584.

Sidman, M. (1960) *Tactics of Scientific Research*. N.Y. Basics Books.

Tous, J. M. (1978) *Psicología experimental*. Barcelona: Omega.

REVISTA INTERCONTINENTAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN
1991 *VOLUMEN 4 - No.2* *131 - 136*

LA ESTIMULACIÓN PRECOZ Y EL DESARROLLO DEL NIÑO CIEGO

MA. PALOMA GARCÍA Y
MA. JOSÉ BUCETA*
Universidad de Santiago de Compostela, España

Al hablar del desarrollo del niño ciego, debemos tener en cuenta que la maduración se produce a lo largo de un mismo proceso en relación a un niño vidente, pero mientras que los niños sin déficit visual evolucionan gracias al aprendizaje que se produce por medio de los estímulos ambientales, los niños con deficiencias visuales deben conocer su medio a través de otras vías que se le han de proporcionar y enseñar desde sus fases más tempranas; y es esto lo que provoca ciertos retrasos selectivos en el ritmo y características de las distintas áreas de desarrollo.

Uno de los aspectos más importantes en el desarrollo del niño de 0-3 años es el relacionado con los vínculos afectivos. La pérdida de visión en el niño, puede alterar la adquisición de objetos sociales a causa de la difícil interpretación de las situaciones o personas en interacción, así como la incomprensión de la gente hacia las conductas exhibidas por los niños.

La primera comunicación entre madre e hijo, se establece a través de signos y señales visuales. La ausencia de estos en los niños ciegos, provoca un insuficiente intercambio en el cual ni el niño ni la madre sentirán sus necesidades (tanto de estimulación como de gratificación), satisfechas.

Siendo la Visión el primer vehículo de comunicación entre madre e hijo, en el caso que nos ocupa, ha de ser sustituido por la voz y el tacto, quienes van a

* Universidad de Santiago de Compostela, Depto. de Psicología Clínica y Psicobiología, 15705 Santiago de Compostela, Galicia, España.

proporcionar al niño la necesaria interacción estimuladora, transmitiéndole las experiencias más variadas.

En un principio, los padres del niño invidente, mantienen unas expectativas referidas a un niño normal, expectativas irreales (relacionadas con las miradas y las sonrisas, que buscarán pero no encontrarán en su bebé), que serían para ellos los precursores iniciales del vínculo afectivo. Ante esta circunstancia la relación con el niño corre peligro, ya que para sus padres no es un niño demandante y se distancian de él. Nosotros debemos ayudar a los padres a reconocer y enfrentarse a esa desconocida situación, a adaptarse a las condiciones especiales del niño para satisfacer sus necesidades afectivas al mismo tiempo que aprenden a interpretar correctamente las señales que emite su hijo mediante su expresión motora general, y así poder establecer con él una comunicación (Fraiberg, 1981; Fewell, 1983 y Leonhardt, 1985).

En cuanto al DESARROLLO MOTOR, las diferencias que se producen en relación a los niños videntes, se deben a las escasas oportunidades que se ofrecen al niño ciego para que evolucione en este aspecto.

Después de los primeros meses, cuando el desarrollo ya no está basado en las posturas o conductas semiautomáticas, sino que la movilidad está incentivada por estímulos externos y por una actividad exploratoria independiente, es cuando comienza la regresión en el proceso evolutivo.

Ante este problema, se debe proporcionar al niño una estimulación auditiva y tactil a través del juego y las relaciones humanas, que provoque un cambio en su actitud, pasando de la pasividad a la movilidad autoiniciada que podrá proporcionarle un desarrollo físico-armónico completo.

Al referirnos a la PRENSIÓN, vemos como ésta se ve enormemente afectada debido a la pasividad del niño, que a su vez está provocada por la ausencia del medio que en el niño vidente permitiría una vinculación al mundo, la visión, quien mediante una evolución sincronizada dará lugar a una coordinación óculo-manual. El niño ciego deberá "aprender" lo que llamamos una *adaptación* que le va a llevar cierto tiempo y que consistirá en convertir su mano en el órgano primario de percepción. (Nesker, 1985; Dodds, 1986).

Ante la ausencia de visión, el reflejo manual es casi nulo y los primeros intentos de prensión son torpes e inadecuados. La única solución proviene de un aprendizaje meticuloso sobre la capacidad de la mano como instrumento de

exploración, apoyado por una sustitución adaptativa del ojo por el oído para dar lugar no a una coordinación óculo-manual, sino audio-manual. (Ferré, 1981; Ochaita y col., 1988).

En relación al LENGUAJE, va a ser un canal de comunicación que se pueda utilizar prácticamente sin distorsiones, si antes conseguimos crear para el niño un mundo perceptivo al cual referirse.

La emisión de sonidos durante los primeros meses, se produce dentro de los márgenes normales, es en el momento en que comparamos la utilización significativa de las palabras cuando se observan diferencias si no se proporciona al niño la estimulación adecuada. Podemos favorecer el desarrollo del habla proporcionando al niño contenidos a los que referirse, permitiéndole que conozca los objetos mediante su manipulación, hablándoles mucho y convirtiendo el lenguaje en un componente de la vida cotidiana.

La pobreza del lenguaje que pueda presentar el mismo, no se deberá paliar mediante el aprendizaje masivo de palabras sin significado ya que en este caso podríamos caer en el problema del "verbalismo" que no permitiría al niño la utilización de un medio de comunicación significativo.

El niño ha de tener siempre que pueda una experiencia directa de sus referentes verbales, y si esto no es posible, se le deberá facilitar una descripción exhaustiva que le permita utilizar una expresión oral a partir de una comprensión concreta de los objetos y su ambiente.

Los niños ciegos presentan alguna limitación en su desarrollo cognitivo, la primera es la escasez de experiencias, así como una escasa habilidad para moverse, lo que conlleva dificultades en el control de su medio, que van a restringir los aprendizajes potenciales provocando en los niños una dependencia de la información que les es transmitida verbalmente, en vez de experimentar ellos mismos el ambiente, produciéndose así una falta de interés hacia el ambiente no inmediato que no estimula el desarrollo de conductas manipuladoras y exploratorias que impedirá la formación del concepto, y el desarrollo de la permanencia del mismo. (Santin y Nesker, 1977; Rosa y Ochaita, 1988; Morris y Blatt, 1989).

Los retrasos cognitivos más importantes, se refieren al concepto y permanencia de los objetos. El niño invidente no posee imágenes que equipen su mundo, que estará formado por aquellos objetos con los que mantiene contacto, pose-

yendo una experiencia discontínua de los objetos que ha de ser sustituida mediante una estimulación adecuada que le proporcione las suficientes situaciones como para descubrir que un objeto existe independientemente del contacto directo que con él se mantenga.

La constitución de la madre como objeto, se basa en la información intermitente que le proporcionan los sonidos, el gusto, el olfato o el tacto; y que no va a constituir una imagen coherente y unificada. Hay que ayudar al niño en la utilización e integración de esa información para el posterior desarrollo de un aceptable grado de comunicación, que se establecerá cuando el niño atribuya una forma elemental de permanencia ante la presencia de uno sólo de los atributos de la madre, (por ejemplo, la voz), lo que indicaría una unificación conceptual de esquemas audio-tactiles en el niño que le permitirá identificar una experiencia táctil anterior como una auditiva actual, y reconstruir así mentalmente el objeto de su conocimiento, (en este caso su madre).

Los niños aprenden por exploración, primero accidental y posteriormente intencionada y activa sin apoyarse demasiado en la información que les proporcionan lo adultos.

En el niño ciego, la exploración se verá inhibida por la ausencia de incentivos que la motiven, por ello los padres juegan un papel tan importante como mediadores del entorno, poniendo al alcance de su hijo lo que él en una situación normal alcanzaría de forma natural. No se debe esperar la participación activa del niño, es necesario proporcionarle la ayuda o el incentivo necesario para que se interese por explorar, por descubrir su entorno.

El fundamento del conocimiento del niño, es la percepción sensorial; en el bebé ciego la estimulación de todos sus sentidos es imprescindible, sobre todo la audición y el tacto, tan importantes para establecer una coordinación audio-motriz que le permita conocer el mundo. La educación en este caso deberá ser global, y multisensorial, dirigida a todos los aspectos de cada uno de sus sentidos utilizables.

La desventaja que produce la ceguera en el desenvolvimiento de la vida diaria, se relaciona con la imposibilidad de una imitación visual que es la que en situaciones normales estimula al niño a buscar en su actividad cotidiana una forma de independencia.

La realización de estas conductas, y el desenvolvimiento independiente en este campo del niño ciego, exige un mayor esfuerzo de enseñanza, ayuda y tiempo; los niños deben consolidar y convertir en habitual lo aprendido, brindándole muchas oportunidades de repetir los aprendizajes de forma regular y correcta.

Así, la Estimulación Precoz ha de tener en cuenta que:

El niño ciego congénito, tiene un gran riesgo de padecer algún trastorno asociado como consecuencia de una carencia estimular provocada por la ausencia de la base normal que establecería una coordinación entre los esquemas sensoriales y motrices: la visión.

Este déficit privará al niño de muchas experiencias, y por tanto es necesario brindarle un adecuado nivel de estímulos que compensen esta carencia sensorial.

Es imprescindible como prevención de posibles retrasos madurativos la ejecución de un programa de Estimulación Precoz cuyo objetivo general sería permitir al niño el acceso a la información de una forma analítica (en contraposición a la sintética que ofrece la visión).

La estimulación precoz debe ir dirigida en este caso concreto, a paliar dos factores importantes: la dificultad de imitación y la falta de motivación hacia el mundo exterior, mediante el aprendizaje de la fórmula ensayo-error y la facilitación de la información necesaria para que el niño pueda conocer su medio; y esto se lleva a cabo normalmente mediante las cuatro áreas clásicas en estimulación:

- Área Cognitiva: a través de la cual debemos proporcionar al niño los estímulos que le muevan a la exploración y a un comportamiento intencional interiorizado.
- Área Motriz: a través de la cual debemos proporcionar al niño las oportunidades adecuadas para desarrollar su función psicomotora de una forma armónica.
- Área de Lenguaje: a través de la cual proporcionaremos al niño un código de señales base del sistema de comunicación, y un contacto directo con los referentes de este sistema, que le proporcione un lenguaje significativo.
- Área Social: a través de la cual intentaremos ayudar al niño en el lento aprendizaje de los comportamientos referidos a su vida diaria, hasta que

estos se transformen en la rutina que le proporcionará cierto grado de autonomía.

Con la estimulación se pretende que ninguno de los reflejos innatos que posee el niño, se estanque por la falta de visión, y que el niño aprenda a correlacionar los distintos esquemas sensoriales y busque los estímulos con la intención de conocer su medio.

Antes de llevar a cabo un programa de Estimulación, debemos conocer la realidad individual de cada niño, y para ello tendremos en cuenta a la hora del diagnóstico y evaluación, que el no existir pruebas específicas para la baremación de la población ciega infantil, no podemos establecer una sentencia global sobre la situación evolutiva del niño, aunque sí podemos servirnos de los resultados como herramientas para programar el plan y estrategia de Estimulación Precoz.

REFERENCIAS

Dodds, A. (1986) Visual handicap. En Gillham, B. *Handicapping conditions in children.* Australia: Crom Helm, 49-62.

Ferre, J. (1981) Los niños ciegos. *La escuela en acción, 5. España.*

Fewell, R. (1983) Working with sensorily impaired children. En Garwood (Ed.) *Educating young handicapped children: a developmental approach,* 248-249.

Fraiberg, S. (1981) *Niños ciegos.* Madrid: INSERSO.

Leonhardt, (1985) La primera educación del niño ciego. *La escuela integradora,* Barcelona: Fundación Caja de Pensiones.

Morris, R. J. y Blatt, B. (1989) *Educación especial. Investigaciones y tendencias.* Buenos Aires: Panamericana.

Nesker, J. N. y Davidson, I. F. (1985) Perspectives in intervention with young blind children. *Child care, Healt y Development, 11,* 183-193.

Ochaita, E.; Rosa, A. y otros (1988) *Aspectos cognicitivos del desarrollo psicológico de los ciegos (II).* Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.

Rosa, A. (1981) Imágenes mentales y desarrollo cognitivo en ciegos totales de nacimiento. *Estudios de psicología, 4,* 25-66.

Rosa, A. y Ochaita, E. (1988) Qué aportan a la psicología cognitiva los datos de la investigación evolutiva en sujetos ciegos. *Infancia y Aprendizaje, 41,* 95-102.

Santin, S. y Nesker, J. (1977) Problems in the construction of reality in congenitally blind children. *Journal of visual impairment and blindness, 71,* 425-429.

REVISTA INTERCONTINENTAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN
1991 *VOLUMEN 4 -No. 2* *137 - 150*

LOS CONCEPTOS DE ÉXITO Y FRACASO EN ADOLESCENTES

PEDRO SOLÍS-CÁMARA R. * Y
MARYSELA DÍAZ ROMERO
Instituto Mexicano del Seguro Social, Guadalajara

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue conocer el grado de polarización del juicio entre los conceptos de éxito y fracaso. Se desarrolló un cuestionario con la técnica de diferencial semántico que incluyó los estímulos de éxito y fracaso, con 23 escalas formadas por adjetivos bipolares (e.g., bueno-malo). El cuestionario se administró a 50 estudiantes de secundaria y a 49 de preparatoria; la media de edad de la muestra fue de 15.5 años. Se pidió a los estudiantes que describieran qué tan intensamente definía cada adjetivo sus sentimientos acerca del éxito y el fracaso. Del análisis factorial resultaron siete factores y se identificó las dimensiones de Evaluación, Potencia y Actividad (EPA) en el caso de éxito, pero para fracaso no se obtuvo una resolución factorial adecuada al observarse diferencias significativas por nivel escolar y sexo. Análisis componenciales de las escalas, permitió caracterizar el éxito con 14 adjetivos sobresaliendo las dimensiones E con adjetivos como bueno y valioso, la P con: Fuerte, la A con: Activo y la Evaluativa-Justicia con : Justo y agradable. Para el fracaso, el resultado fue perfiles muy diferentes entre los grupos que reflejan que no hubo una conceptualización común ante el estímulo. Los resultados son evaluados en términos de la claridad del concepto de éxito y congruencia con las dimensiones EPA, en contraste con el concepto de fracaso que es poco claro. Se discute la relación de estos conceptos con la valoración de los éxitos y el descrédito por los fracasos que no es enseñado en forma racional durante el desarrollo de la personalidad en el niño mexicano.

Palabras Clave: Adolescente, conceptos, éxito, fracaso, diferencial semántico.

---

* Departamento de Psicología, División de Biología del Desarrollo, Unidad de Investigación Biomédica de Occidente, I.M.S.S. Apartado Postal 2-322, Guadalajara, Jal.

ABSTRACT

The object of this study is to understand the degree of polarization of judgement between the concepts of success and failure. A questionnaire wich included the stimuli of success and failure, with 23 scales formed by bi-polar adjetives (v.g. good-bad) was developed using a semantic differential technique. The questionnaire was answered by 50 junior high students and 49 high school students whose averange age was 15.5 years. Students were asked to describe how intensely each adjective described their feelings toward success and failure. The factorial analyses resulted in seven factors and the dimensions of Evaluation, Potency and Activity (EPA) were identified in the case of sucess, but for failure, and adequate factorial solution was not obtained because of significant differences due to the scholastic level and sex. Analyses of the scale components gave 14 adjectives as characteristics of sucess. Outstanding were adjetives as good and valuable, for dimension E; Strong for dimension P; Active for dimension A and Just and Pleasant for dimension Evaluation-Justice. Failure showed very different results among groups which reflect there was no common conceptualization before the stimulus. The results were evaluated in terms of the clarity of the sucess concept and its coherency with the EPA dimensions, in contrast with the concept of failure which is not very clear. The relationship of these concepts with the valoration of success and the discredit for failure which are not taught rationally during the development of personality in mexican children are discussed.

Key Words: Adolescent, concepts, success, failure, semantic differential.

INTRODUCCIÓN

El estudio de los conceptos de éxito y fracaso ha sido de interés para los investigadores desde hace varias décadas (e.g., Lewin, Dembo, Festinger y Sears, 1944); Lewin y colegas hacían notar que el éxito, si es proporcional a las aptitudes del individuo, favorece situaciones menos tensas y el fracaso crónico tiene un efecto negativo en el ajuste emocional del individuo.

En la psicología social, la teoría de las atribuciones se ha ocupado también de estos conceptos (Pepitone, 1981); sin embargo, un conjunto de antecedentes y supuestos nos llevaron a considerar que el estudio de los conceptos de éxito y fracaso en los mexicanos es de valor propio, independientemente de los enfoques explicativos y a menudo conflictivos (Reifenberg, 1987) del área de las atribuciones o actitudes motivacionales.

En primer lugar, en el contexto de la llamada crisis educativa actual se mencionan muchos factores causales como responsables del fracaso escolar de

los estudiantes, pero poco o nada se ha hecho por tratar de conocer qué entienden por fracaso y por éxito los jóvenes estudiantes. En segundo lugar, el trabajo de Díaz-Guerrero (1982; Hotzman, Díaz-Guerrero y Swartz, 1975), en los años sesenta, sobre las motivaciones del mexicano y el desarrollo de su personalidad, apuntan hacia consideraciones relevantes para el estudio de los conceptos de éxito y fracaso. Díaz-Guerrero (1982) menciona acerca de las "necesidades de la propia estima" que, en el desarrollo de México y en el de sus individuos, la aplicación de la autoridad ha sido irracional y (o) injusta. Otras observaciones indican que en nuestra cultura la valoración del éxito y el descrédito o castigo por el fracaso no son lo usual, sino que, más bien, no hay un patrón claro de privilegios y castigos congruentes al comportamiento y por ende, al desempeño adecuado en comparación al inadecuado; así, el éxito puede recibir reconocimiento y el fracaso puede no dar lugar a consecuencias claras.

Este trabajo surge como parte de una investigación transcultural sobre actitudes hacia el trabajo (incluyendo éxito y fracaso) en estudiantes universitarios (R. Lynn, comunicación escrita, Mayo 6, 1987), en la que se creyó conveniente explorar primero los conceptos de éxito y fracaso por medio de la técnica de diferencial semántico en estudiantes de secundaria y preparatoria. El principal propósito del trabajo es ver el grado de polarización del juicio, entre los mencionados conceptos.

MÉTODO

Sujetos. Se seleccionaron 100 estudiantes en un instituto particular en la ciudad de Guadalajara. La muestra fue estratificada por edad, correspondía a tres niveles de escolaridad y quedó compuesta de los siguientes grupos: Veinticinco sujetos de 14 años y 25 de 15 años asistieron a tercero de secundaria, 25 sujetos de 16 años y 24 de 17 años (un sujeto dejó la sesión) asistiendo a primero y segundo de preparatoria, respectivamente.

Las edades de todos los sujetos ($N = 99$) fueron confirmadas con sus actas de nacimiento, en ningún caso los sujetos tenían más de 6 meses de la edad seleccionada. La media de edad de la muestra fue de 15.5 ($DS = 1.5$). La estratificación de la edad fue importante para comparaciones transculturales.

La muestra por sexo ($M = 63$ y $F = 36$) está sesgada, por esto no se consideró de importancia, dado el tamaño de la muestra. Los estudiantes provenían de

familias de nivel socioeconómico medio y medio alto, según criterios (ocupación y escolaridad de los padres) seguidos por los autores en estudios anteriores.

Materiales. El cuestionario se desarrolló con la técnica de medida llamada diferencial semántico (enfoque estructural) para tener mejor validez transcultural (Díaz-Guerrero y Salas, 1975).

En el cuestionario se presentaron los estímulos de Éxito y fracaso con 23 escalas cada uno, formadas por objetivos bipolares; los 23 pares de adjetivos aparecen en la Tabla 2.

En el cuestionario el estudiante leía:

A continuación hay algunas preguntas diseñadas para valorar cómo te sientes acerca de la escuela. Me gustaría que compartieras tus sentimientos acerca de la escuela contestando las siguientes preguntas. No hay respuestas correctas o incorrectas para ninguna de las preguntas, sólo estoy interesado en tus sentimientos. Por favor da tu primer reacción y responde a cada pregunta.

Para contestar las preguntas se te pedirá que describas cómo te sientes acerca del éxito y del fracaso en la escuela, comparando tus sentimientos con un conjunto de adjetivos. Se te presentará una lista de pares de adjetivos, los cuales son opuestos uno del otro. Se te pide que pienses qué tan intensamente describe cada adjetivo tus sentimientos acerca del éxito y del fracaso. Los adjetivos están divididos por siete rayas. Entre más cerca está la raya al adjetivo, más intensamente describe tu sentimiento acerca del éxito o fracaso. Describe tu sentimiento marcando en la hoja de respuestas el número de la raya que indica cómo te sientes. Por favor marca cómo te sientes en cada par de adjetivos.

Ejemplo:

Si el concepto es Nube, los adjetivos son LISO y ÁSPERO y tú te sientes intensamente LISO; marcarías el número 1, ya que éste es el más cercano a LISO.

NUBE

LISO _ _ _ _ _ _ _ ÁSPERO

Si el par de adjetivos son FACIL y DIFICIL y tú sientes que FACIL sólo describe ligeramente tus sentimientos acerca de NUBE, márcalo con un 5 o un 6.

NUBE

DIFÍCIL _ _ _ _ _ _ _ FÁCIL

Procedimiento. A todos los estudiantes se les administró el cuestionario en la escuela. Primero se administró a los jóvenes de secundaria y en otra sesión a los de preparatoria.

Se les dijo a los estudiantes que se les iba a aplicar un cuestionario para conocer sus "sentimientos hacia la escuela". Se les dió un lápiz No. 2, el cuestionario y una hoja de vaciado de datos de computadora explicándoles cómo llenar tal hoja. Se dio suficiente tiempo para contestar, sin presionarlos; al regresar el cuestionario se checaban las respuestas completas.

RESULTADOS

Con el interés en explorar los conceptos de éxito y fracaso y valorar la adecuación de los factores hipotéticos incluidos en el cuestionario, se buscaron los factores o dimensiones tradicionales del diferencial semántico (i.e., Evaluación, Potencia y Actividad) en los datos. Varios análisis factoriales (ortogonales y oblicuos) fueron realizados para la muestra total (N = 99), los dos estímulos y las 23 escalas. El método factorial con mejor resolución fue el de componentes principales con rotación VARIMAX, el cual ha sido el usado en estudios del diferencial semántico del idioma español (Díaz-Guerrero y Salas, 1975). Se estableció que los pesos o cargas factoriales de .50 o más se aceptarían en los factores resultantes.

En la Tabla 1 se puede observar, para los conceptos de éxito y fracaso, los factores obtenidos y los pesos de cada escala. Para el concepto de éxito se obtuvieron siete factores en los cuales es posible identificar las tres dimensiones de Evaluación, Potencia y Actividad y otras más; los primeros tres factores representan el 41por ciento de la varianza, los siete representan el 62 por ciento de la varianza. El Factor 1 corresponde a la dimensión Evaluativa, el 2 a la de Potencia, el 3 a una que nombramos Evaluativa-Moral, el 4 a otra que nombramos Evaluativa-Justicia, el 5 a la de Actividad, el 6 la designamos como Pragmática y el 7 la denominamos Evaluativa-Seguridad (una sola escala).

En cuanto al fracaso, a pesar de varios análisis factoriales, la resolución con componentes principales y VARIMAX que presentamos es de difícil interpretación. Se obtuvieron cuatro factores (Tabla 1) y éstos no fueron congruentes con las dimensiones usuales de Evaluación, Potencia y Actividad; el primer factor representa el 26.1% de la varianza y los cuatro solo el 49 por ciento de la varianza. El Factor 1 aparece como el mejor definido y corresponde a la dimensión

Tabla 1. *Escalas con mayor carga factorial en cada factor obtenido para éxito y fracaso*

Factores y cargas para éxito

Factor 1		Factor 2		Factor 3	
Bueno-Malo	.72	Ligero-pesado	.73	Sagrado-profano	.74
Hermoso-feo	.67	Blando-duro	.67	Honesto-deshonesto	.66
Simpático-horrible	.65	Débil-fuerte	.66	Tranquilo-feroz	.62
Amable-cruel	.64			Limpio-sucio	.54
Valioso-sin valor	.63				
Delicado-tosco	.60				

Factores y cargas para fracaso

Factor 1		Factor 2		Factor 3	
Útil-inútil	.71	Ligero-pesado	.77	Agradable-desagradable	.73
Limpio-sucio	.70	Amable-cruel	.71	Seguro-peligroso	.64

Factores de cargas para fracaso

Factor 1		Factor 2		Factor 3	
Honesto-deshonesto	.67	Hermoso-feo	.61	Rápido-lento	.54
Valiente-cobarde	.65	Blando-duro	.58		
Fuerte-débil	.60	Tranquilo-feroz	.57		
Valioso-sin valor	.59	Delicado-tosco	.56		
Saludable-enfermo	.57	Simpático-horrible	.51		

Factores y cargas para éxito

Factor 4		Factor 5		Factor 6		Factor 7	
Agradable-desagradable	.79	Rápido-lento	.71	útil-inútil	.72	Seguro-peligroso	.88
Justo-injusto	.71	Activo-pasivo	.66	Moderno-tradicional	.71		

Factores y cargas para fracaso

Factor 4	
Imparcial-parcial	.71
Justo-injusto	.56

Evaluativa aunque incluye la escala bipolar de adjetivos fuerte-débil que correspondería a la dimensión de Potencia más bien. Los otros tres factores contienen también cargas importantes que corresponderían a la dimensión Evaluativa; el Factor 2 contiene dos escalas de Potencia (ligero-pesado y blando-duro), el 3 contiene una escala de Actividad (rápido-lento) y el 4 parece más acorde a un factor de Evaluación-Justicia que el nombrado así en el análisis factorial del éxito.

Para investigar el por qué de estos resultados con el concepto de fracaso y delimitar lo más claramente posible los adjetivos característicos al éxito y al fracaso se realizaron varios análisis componenciales (Díaz-Guerrero y Salas, 1975). De las 23 escalas para los dos conceptos se obtuvo el promedio de puntajes (del 1 al 7) para cada una de las escalas. Los resultados fueron clasificados en tres categorías: Positivo (+) para promedios que iban de 1 a 2.99, negativo (-) de 5.1 a 7 y neutro (0) para promedios que cayeran de 3 a 5. Las categorías positiva y negativa indican la polaridad adjetival seleccionada preferentemente por el grupo. Los casos neutros indicarían adjetivos no seleccionados preferentemente por el grupo.

Los resultados pueden observarse en la Tabla 2 para los dos conceptos. Para toda la muestra, éxito es caracterizado como un concepto: justo, activo, bueno, simpático, amable, valioso, limpio, honesto, hermoso, valiente, fuerte, saludable, útil y agradable, en total 14 adjetivos. Visto ésto por factores, en la dimensión Evaluativa tenemos más adjetivos: Bueno, hermoso, simpático, amable y valioso; en la Evaluativa-Moral tenemos honesto y limpio; en la de Potencia se encuentra fuerte; en la Evaluativa-Justicia tenemos los dos adjetivos: Justo y agradable; en la de Actividad tenemos activo y en la Pragmática tenemos útil. En Evaluativa-Seguridad no tenemos el único adjetivo y aparece el adjetivo saludable el cual no tuvo carga factorial importante en ninguno de los factores encontrados.

En cuanto al concepto de fracaso, éste sólo fue calificado con 9 adjetivos, que son: Malo, horrible, cruel, duro, feo, débil, pesado, peligroso y desagradable. Visto por factores, en el 1, de Evaluación, sólo aparece débil, que como mencionamos antes, es una escala bipolar que suele cargarse en el factor interpretado en la dimensión de Potencia; en contraste, en el Factor 2, que incluye dos escalas de Potencia, aparecen cinco adjetivos de los seis del factor, incluyendo los de potencia y son: horrible, cruel, duro, feo y pesado; en el Factor 3 aparecen preferentemente los adjetivos peligroso y desagradable y la escala de Actividad (rápido-lento, con carga de .54 en este factor) no es seleccionada preferentemente por el grupo.

Tabla 2. *Análisis componencial de las 23 escalas para los estímulos de exito y fracaso*

Escalas		Estímulos	
(+)	(-)	Éxito	Fracaso
Justo-injusto		+	0
Rápido-lento		0	0
Tranquilo-feroz		0	0
Activo-pasivo		+	0
Bueno-malo		+	–
Simpático-horrible		+	–
Amable-cruel		+	–
Valioso-sin valor		+	0
Limpio-sucio		+	0
Sagrado-profano		0	0
Blando-duro		0	–
Honesto-deshonesto		+	0
Imparcial-parcial		0	0
Delicado-tosco		0	0
Hermoso-feo		+	–
Valiente-cobarde		+	0
Débil-fuerte		–	+
Ligero- pesado		0	–
Saludable-enfermo		+	0
Moderno-tradicional		0	0
Peligroso-seguro		0	+
Inútil-útil		–	0
Desagradable-agradable		–	0

Nota. El análisis corresponde al de la muestra total (N = 99). El signo + representa juicio positivo, el – representa negativo y el 0 representa neutro.

Al realizar análisis componenciales por sexo (Tabla 3), encontramos prácticamente la misma conceptualización para éxito, observada antes; para los hombres ningún adjetivo cambió, para las mujeres sólo aparecen, además, los adjetivos sagrado y delicado, aunque no hay diferencia estadísticamente significativa en esta preferencia por sexo.

Tabla 3. *Análisis componenciales de las 23 escalas para los estímulos de éxito y fracaso*

Escalas		Estímulos			
		Hombres (n = 62)		Mujeres (n = 37)	
(+)	(-)	Éxito	Fracaso	Éxito	Fracaso
Justo-injusto		+	0	+	0
Rápido-lento		0	0	0	0
Tranquilo-feroz		0	0	0	0
Activo-pasivo		+	0	+	0
Bueno-malo		+	0	+	-
Simpático-horrible		+	-	+	-
Amable-cruel		+	-	+	-
Valioso-sin valor		+	0	+	-
Limpio-sucio		+	0	+	0
Sagrado-profano		0	0	+	0
Blando-duro		0	-	0	-
Honesto-deshonesto		+	0	+	0
Imparcial-parcial		0	0	0	0
Delicado-tosco		0	0	+	-
Hermoso-feo		+	-	+	-
Valiente-cobarde		+	0	+	0
Débil-fuerte		-	0	-	+
Ligero-pesado		0	-	0	-
Saludable-enfermo		+	0	+	0
Moderno-tradicional		0	0	0	0
Peligroso-seguro		0	+	0	+
Inútil-útil		-	0	-	+
Desagradable-agradable		-	+	-	+

A pesar de la poca posibilidad de que el concepto de éxito fuese diferente según nivel escolar, formamos un grupo de secundaria (n = 50) y uno de preparatoria (n = 49); tal como se esperaba, el análisis componencial para el concepto resultó con un patrón casi idéntico al total de la muestra: En el caso del grupo de secundaria sólo desaparece: tranquilo, y esto se apoyó estadísticamente (F (1, 98) = 8.39, p < .01), y sagrado (F (1, 98) = 5.71, p < .05=; en el caso de preparatoria el patrón es idéntico al de la muestra total.

En contraste con lo anterior, para el concepto de fracaso se observaron diferencias significativas por sexo que apoyan la pobre resolución factorial encontrada (en términos de explicación con significado psicológico) con este concepto y sus 23 escalas. Para los hombres (Tabla 3) sólo los adjetivos malo (F (1, 98) = 8.13, p < .01), que no tuvo carga importante en ningún factor, y débil (F(1, 98) = 7.36, p < .01) del Factor 1, desaparecen quedando 7 adjetivos; en las mujeres el patrón es estadísticamente muy diferente (Tabla 3); toman importancia las escalas: Sin valor (F (1, 98) = 8.50, p < .01) del Factor 1, tosco (F(1,98) = 3.20 p = .07) del Factor 2 e inútil (F(1, 98) = 6.78, p < .05) sin factor, quedando 12 adjetivos, es decir 5 adjetivos más que en el caso de los hombres.

Dado que los resultados mostraron diferencias importantes por sexo para cada concepto de fracaso, se realizaron análisis componenciales y de varianza de este concepto por nivel escolar y por sexo. Se encontraron significancias para el adjetivo horrible (F(3, 98) = 4.39, p < .05) ya que los grupos femenino de secundaria (n = 20) y de preparatoria (n = 17) y el masculino de preparatoria (n = 32) calificaron así al fracaso, pero el grupo masculino de secundaria no (n = 30); para cruel se encontró significancia (F(3, 98= = 7.69, p < .01) por la misma razón expuesta; para peligroso (F (3, 98) = 3.98, p < .05) nuevamente por la misma razón; para profano (F (3, 98) = 5.1, p < .05) porque sólo el grupo femenino de secundaria lo eligió preferentemente.

En la Tabla 4 aparecen los análisis componenciales por nivel escolar y por sexo, para el concepto de fracaso. En el grupo femenino de secundaria aparecen, por primera vez, profano (sin factor) e injusto (Factor 4), feroz (Factor 2) y enfermo (Factor 1) y se conservan los restantes adjetivos dando un total de 16; en cambio, en preparatoria, las mujeres agregan pasivo (sin factor) y enfermo y no incluyeron inútil ni débil, quedando 12 adjetivos como en la muestra total. En los hombres de secundaria aparece injusto y desaparecen horrible, cruel, pesado (los tres del Factor 2), quedando solo cuatro

adjetivos; en cambio en los de preparatoria se conservan los siete adjetivos originales y aparecen el de malo (sin factor).

Tabla 4. *Resultado de los análisis componenciales por nivel escolar y por sexo para el fracaso*

Mujeres Secundaria[a]		Mujeres Preparatoria[b]	
Escala	Dimensión	Escala	Dimensión
Injusto	E-J	Pasivo	A
Feroz	E-M	Malo	E
Malo	E	Horrible	E
Horrible	E	Cruel	E
Cruel	E	Sin valor	E
Sin valor	E	Duro	P
Profano	E-M	Rosco	E
Duro	P	Feo	F
Tosco	E	Pesado	P
Feo	E	Enfermo	-
Débil	P	Peligroso	S
Pesado	P	Desagradable	E-J
Enfermo	-		
Peligroso	S		
Inútil	PR		

Hombres Secundaria[c]		Hombres Preparatoria[d]	
Escala	Dimensión	Escala	Dimensión
Duro	P	Horrible	E
Feo	E	Cruel	E
Desagradable	E-J	Duro	P
Injusto	E-J	Feo	E
		Pesado	P
		Peligroso	PS
		Desagradable	E-J
		Malo	E

Nota. La Dimensión A significa actividad, la E evaluativa, la E-J evaluativa-injusticia, la E-M evaluativa-moral, la P potencia, la PR pragmática y la A seguridad.

$a_n = 20$. $b_n = 17$. $c_n = 30$. $d_n = 32$.

Las diferencias significativas por grupo y por sexo, en el concepto de fracaso, así como sus respectivos análisis componenciales de adjetivos con el resultado de perfiles muy diferentes apoya la dificultad para encontrar una resolución factorial clara como la que se encontró para el concepto de éxito; sin embargo, se puede observar en la Tabla 1 que, para fracaso, el Factor 1 incluye adjetivos de la dimensión Evaluativa (en su mayoría), con una connotación más de "bondad", sin potencia y sin actividad, mientras que en el Factor 2 se percibe una connotación más de "fuerza" o sea con Potencia, tal como se puede entender al leer la lista de adjetivos para el fracaso: pesado, cruel, feo, duro, tosco y horrible. Los Factores 3 y 4 son de difícil explicación psicológica y son indicativos de que los factores obtenidos no parecen ser adecuados para grupos de diferente edad y sexo.

Por estas razones, en la Tabla 4 se ha escrito la letra de la dimensión a la que corresponderían los adjetivos calificados por cada grupo estudiado, pero según las dimensiones obtenidas factorialmente para el concepto de éxito, esto ofrece una idea más clara de la correspondencia de los adjetivos con las dimensiones usualmente mencionadas (i. e., Evaluación, Potencia y Actividad) en la literatura (Díaz-Guerrero y Salas, 1975; Kerlinger, 1975) y que sí se encontraron para éxito. Como puede notarse, para los cuatro grupos la dimensión sobresaliente es la Evaluativa, como sería de esperar (Díaz-Guerrero y Salas, 1975); se observan también escalas adjetivales de la dimensión de Potencia y sólo en mujeres de preparatoria se observa una escala de la dimensión de Actividad.

Finalmente, se puede notar que para hombres y mujeres de secundaria, el fracaso es injusto y que las mujeres definieron el fracaso en forma semejante y rica en adjetivos; en cambio, en los hombres la definición es más escueta, especialmente en los de secundaria.

DISCUSIÓN

Los resultados de este trabajo indican que el concepto de éxito es bastante claro, al menos en la población estudiada. Este concepto aparece congruente con las dimensiones de Evaluación, Potencia y Actividad usualmente encontradas para otros conceptos (Díaz-Guerrero, 1982; Díaz-Guerrero y Salas, 1975) y en la proporción mencionada por Díaz-Guerrero, donde la dimensión Evaluativa tiene mayor número de escalas o adjetivos significativos que las dimensiones de Potencia y Actividad.

El hecho de que para hombres y mujeres, tanto de secundaria como de preparatoria, el concepto de éxito sea muy semejante y que solo delicado (dimensión Evaluativa) y sagrado (Evaluativa-Moral) sean diferenciados por las mujeres merece mayor explotación. Así, éxito quedó definido acorde a la dimensión Evaluativa como: bueno, simpático, amable, valioso y hermoso; acorde a la dimensión de Potencia, como: Fuerte; acorde a la dimensión que nombramos Evaluativa-Moral, como: Limpio y honesto; acorde a la Evaluativa-Justicia como: Agradable y justo; acorde a la dimensión de Actividad, como: Activo y de acuerdo a la dimensión Pragmática, como: Útil.

En contraste con la conceptualización de éxito, que es congruente y concuerda con lo informado en la literatura, la conceptualización del fracaso resultó incongruente. En análisis factorial resulta de difícil explicación teórica, porque la agrupación de escalas en cada factor no parece tener sentido psicológico, tampoco aparecen las tres dimensiones tradicionales: Evaluativa, de Potencia y de Actividad, y las escalas presentaron diferencias entre sexos y entre niveles de escolaridad. El análisis factorial por grupos, que nos podía haber ayudado a aclarar la conceptualización de fracaso no fue posible por el tamaño de la muestra.

De acuerdo a nuestros resultados, nosotros pensamos que el concepto de fracaso no es claro para la población estudiada o refleja muy diferentes realidades de los individuos y de los grupos. El concepto de fracaso parece no ser aceptado como el reflejo de una realidad común, esto es, como algo objetivo y racional. Cabría esperar una concepción igualmente clara para éxito que para fracaso, ya que se trata de dos conceptos que son contraparte uno del otro, pero al no ser así, esto puede estar reflejando que nuestra cultura sí valora el éxito, por lo cual se es usualmente recompensado, mientras que el fracaso en ocasiones recibe el descrédito o castigo consecuente y en ocasiones no. En este sentido, en los escritos sobre las motivaciones del mexicano, Díaz-Guerrero, en relación a la autoestima asienta que:

"...La autoridad ejercida por los padres es irracional, o, dicho de otra manera, es una autoridad a menudo injusta. El padre apalea al niño por lo mismo que anteriormente recompensó o aprobó" (1982, p. 67).

Pensamos que si queramos comprender en un contexto mas amplio sociocultural los conceptos de éxito y fracaso necesitamos buscar la relación entre valores ocupacionales (Díaz-Guerrero, 1986), filosofía de vida (Díaz -Guerrero, e Iscoe, 1984) y las escalas de más peso para éxito y fracaso. Esta idea ya ha sido puesta en práctica en una investigación en curso.

REFERENCIAS

Díaz-Guerrero, R. (1982) *Psicología del mexicano.* (4a. ed.) México. Trillas.

Díaz-Guerrero, R. (1986) El problema de la definición operante de la identidad nacional. *Revista Mexicana de Psicología, 3* (2), 109-119.

Díaz-Guerrero, R. e Iscoe, I. (1984) El impacto de la cultura iberoamericana tradicional y del estrés económico sobre la salud mental y física: instrumentación y potencial para la investigación transcultural. I. *Revista Latinoamericana de Psicología, 16* (2), 167-212.

Díaz.Guerrero, R. E Salas, M. (1975) *El diferencial semántico del idioma español.* México: Trillas.

Holtzman, W. H., Díaz-Guerrero, R. E y Swartz, J. D. (1975) *Desarrollo de la personalidad en dos culturas: México y Estados Unidos.* México. Trillas.

Kerlinger, F.N. (1975) *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología.* México: Interamericana.

Lewin, K., Dembo, T., Festinger, L. E y Sears, P.S. (1944) Nivel de Aspiración (traducción al español). En L. McV. Hunt (Ed.), *Personality and the behavoir disorders* (pp. 372-373). Nueva York: Ronald Press Company.

Pepitone, A. (1981) Lessons from the history of social psychology. *American Psychologist.* 36, 972-985.

Reifenberg, R.J. (1987) The self-serving bias and the use of objetive and subjetive methods of measuring sucess and failure. *The Journal of Social Psychology,* 126 (5), 627-631.

REVISTA INTERCONTINENTAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN
1991 *VOLUMEN 4 - No.2* *151 - 165*

ACTITUDES Y CONOCIMIENTOS HACIA EL SIDA EN ADOLESCENTES

LILIA BERTHA ALFARO MARTÍNEZ
SOFÍA RIVERA ARAGÓN
ROLANDO DÍAZ LOVING*
Universidad Nacional Autónoma de México

RESUMEN

La presente investigación tuvo por objetivo conocer las actitudes y conocimientos hacia el SIDA en adolescentes. Para ello se aplicó a 480 adolescentes de ambos sexos (15 a 17 años) un cuestionario sobre conocimientos de SIDA que incluyó 6 áreas, epidemiología, etiología, desarrollo del VIH, síntomas, mecanismos de transmisión y medidas preventivas; asimismo se aplicó una escala tipo Likert para evaluar las actitudes. Esta escala se sometió a un análisis psicométrico, el cual arrojó 5 factores: apoyo a gente con SIDA, temor al contagio del VIH, miedo de tener SIDA, cambio en la conducta para evitar el SIDA y sexo seguro. Los resultados se discuten en términos de las diferencias por sexo, edad y debut sexual, así como la relación entre las actitudes y los conocimientos hacia el SIDA.

Palabras Clave: SIDA, adolescentes, conocimientos, actitudes.

ABSTRACT

The present study was developed to assess the attitudes and knowledge of adolescents with regards to AIDS. 480 teenagers from both sexes (15 to 17 years old) answered a questionnaire with six areas of knowledge about AIDS: epidemiology, etiology, HIV development, sintoms, contagion mechanisms and preventive measures. At the same time, the responded to a likert type scale which measured attitudes toward people with AIDS, fear of contagion by HIV, fear of having AIDS, behavior changes in order to avoid AIDS, and "safe sex".

*Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología, Cd. Universitaria, Coyoacán, México D.F.

Results are presented for differences in each scale according to gender, age and sexual debut, as well as the relationship between knowledge and attitudes.

Key Words: AIDS, HIV, teenagers, knowledge, attitudes.

INTRODUCCIÓN

A finales del presente siglo, donde parecía que habían sido enfrentados con cierto éxito las epidemias conocidas, apareció el SÍNDROME DE INMUNODEFICIENCIA HUMANA que ha venido a desafiar espacios públicos y privados de la vida humana. Su impacto en la salud y sus repercusiones sociales se ven incrementadas por el hecho de que es una enfermedad hasta ahora incurable y mortal producida por el VIH (Virus de la inmunodeficiencia humana) que es capaz de instalarse en las células permaneciendo allí por años antes de manifestarse por lo que durante este período el individuo infectado es capaz de transmitir la infección sin darse cuenta.

Aunque en los inicios de la epidemia, los estudios epidemiológicos indicaban un mayor porcentaje de personas infectadas entre la población masculina y la homosexual, en los últimos años se ha observado un rápido incremento en el contagio de población femenina y heterosexual. En México, hasta el año de 1990 se habían reportado 5400 casos de SIDA, de los cuales en el Distrito Federal se concentran 1800, siendo la transmisión por vía sexual la forma más común, (CONASIDA, 1990). Según los reportes de varios países incluyendo México, la mayor incidencia de casos de SIDA queda comprendida en grupos que van de los 25 a los 45 años, es comprensible que la enfermedad se manifieste menos en personas de más corta edad, porque aunque se hayan infectado antes, hay que tener en cuenta que el SIDA, es sólo la manifestación final de una enfermedad de evolución crónica (O.M.S., 1989). Debido a lo anterior los grupos de edad en mayor riesgo para contraer la infección por VIH, son los adolescentes, puesto que los patrones de frecuente y variada actividad sexual y el menor conocimiento, y menor número de conductas de prevención, los pone en mayor riesgo al contagio, razón por lo que es importante realizar investigaciones respecto a sus actitudes, conocimientos y prácticas relacionados con el SIDA, pues son la base para el diseño de programas educativos que tienen como objetivo la prevención de la enfermedad en este grupo.

MÉTODO

Muestra

Participaron un total de 480 adolescentes de ambos sexos, divididos en dos grupos de edad, 240 entre 15 y 17 años (120 hombres y 120 mujeres) y 240 entre 18 y 20 años (120 hombres y 120 mujeres), seleccionados no probabilísticamente, de un nivel socioeconómico medio, con nivel educativo de bachillerato, provenientes de una preparatoria oficial de la Ciudad de México.

Variables

Variables de Clasificación

1. Sexo.- Clasificación de los adolescentes en masculinos y femeninos.
2. Edad.- Se formaron dos grupos de edad de 15 a 17 años y de 18 a 20 años.
3. Conducta Sexual.- Se midió en términos de haber tenido o no relaciones sexuales alguna vez.
4. Utilización de métodos anticonceptivos.- Se refiere a haber o no haber utilizado anticonceptivos en las relaciones sexuales.

Variables Dependientes:

1. Conocimientos sobre el SIDA.- Se refiere al grado de conocimiento que tienen los adolescentes del SIDA tomando como escala de medición de 0.0 a 9.9 puntos.
2. Actitud hacia el SIDA se refiere a las cogniciones, afectos y comportamientos que tienen los adolescentes hacia:
   a) Apoyo a enfermos de SIDA.- Conductas de rechazo y apoyo hacia posibles amigos, familiares y personas en general enfermos de SIDA.
   b) Temor al contagio del VIH.- Percepción y actitudes de temor de los adolescentes hacia el contagio del VIH.

c) Miedo a tener SIDA.- Se refiere al temor de realizarse la prueba de detección del VIH y a la actitud de mantener en secreto la enfermedad.

d) Cambios en la conducta sexual para evitar el SIDA.- Actitud que tienen los adolescentes hacia el uso del condón y a la información sobre el SIDA para cambiar su conducta sexual y evitar el contagio del VIH.

e) Sexo Seguro.- Se refiere a la actitud de los adolescentes para que la homosexualidad se manifieste con responsabilidad y al uso de preservativos y espermaticidas en las relaciones sexuales para evitar que se difunda el SIDA.

Instrumento:

Para medir los conocimientos sobre SIDA, se utilizó un cuestionario formado por 46 preguntas de opción múltiple, acerca de la epidemiología, etiología y desarrollo de la infección del VIH, síntomas relacionados con el SIDA, así como los mecanismos de transmisión y las medidas preventivas.

La parte de actitudes hacia el SIDA se midió a través de una escala tipo Likert, constituida por 60 reactivos, la cual se piloteó con 50 adolescentes (25 hombres y 25 mujeres entre 15 y 20 años de un nivel socio-económico y con nivel educativo de bachillerato, a los datos obtenidos se les aplicó la prueba estadística T-TEST, para obtener la discriminación de cada reactivo y así se seleccionaron los ítems que tenían una $p < .05$. Así, de los reactivos planteados originalmente quedaron 23, con los cuales se formó la escala, la cual se validó psicométricamente al analizarse las respuestas de 480 adolescentes participantes del estudio. Los datos obtenidos se sometieron a un análisis factorial con rotación ortagonal, para obtener la validez de constructo, seleccionándose 5 factores con valores eigen mayores a 1. Para cada factor se eligieron los reactivos que tuvieron un peso factorial igual o mayor a .30 quedando el instrumento final con un total de 18 reactivos (Tabla 1).

Finalmente del instrumento final de actitudes hacia el SIDA se obtuvieron α de Cronbach para cada factor para sopesar la consistencia interna de cada dimensión. (ver Tabla 2).

Una vez que la escala de actitudes hacia el SIDA se sometió a las pruebas estadísticas antes mencionadas para obtener su validez y confiabilidad se construyó el instrumento final en el cual se incluyó la parte de conocimientos hacia

Tabla 1. *Resultados de la Rotación Varimax del análisis factorial en la escala de actitudes hacia el SIDA*

REACTIVOS	Apoyo a Enfermos de SIDA 1	Temor al contagio VIH 2	Miedo a tener SIDA 3	Cambio en la conducta sexual 4	Sexo Seguro 5
Si me enterara que un amigo mío tuviera SIDA lo rechazaría	.59035				
Si un amigo mío tuviera SIDA le brindaría apoyo	.54476				
Si tuviera la oportunidad daría el apoyo a los enfermos de SIDA	.56230				
Si un familiar mío tuviera SIDA lo apoyaría	.59448				
Si un familiar mío tuviera SIDA me apartaría de él	.55231				
Soy una persona que está en riesgo de contraer el VIH		.38821			
Tengo miedo a contraer el SIDA		.54095			
Los jóvenes temen contagiarse del SIDA cuando tienen relaciones sexuales		.35213			
Soy una persona que está en riesgo de contraer el virus del SIDA		.55288			
No tengo temor de contraer el SIDA		.49665			
La mayoría de los jóvenes sexualmente activos tienen temor de realizarse la prueba de detección del VIH			.34320		
Si un amigo mío tuviera SIDA lo mantendría en secreto			.38442		
Se debe evitar correr el riesgo de infectarse con el VIH, usando el condón en las relaciones sexuales				.36209	
La información que tengo sobre el SIDA ha cambiado mi conducta sexual				.37890	
La información que tengo sobre el SIDA en nada ha cambiado mi conducta sexual				.32014	
Usar condón en las relaciones sexuales hace que la pareja piense que se quiere evitar el contagio del SIDA				.36617	
La homosexualidad debe manifestarse con responsabilidad para evitar que se difunda el SIDA					.41675
Los adolescentes deberían utilizar preservativos y espermaticidas en su relación sexual					.42265

el SIDA. La aplicación del instrumento fue en forma colectiva por grupos de aproximadamente 50 adolescentes y se tuvo una sesión de aproximadamente una hora con cada grupo.

Tabla 2. *Consistencia interna de la Escala de Actitudes hacia el SIDA*

	Factor	No. Reactivos	Alpha
1	Apoyo a gente con SIDA	5	.7448
2	Temor al contagio del VIH	5	.7074
3	Miedo de tener SIDA	2	.6546
4	Cambios en la conducta general para evitar el SIDA	4	.5889
5	Sexo Seguro	2	.7626

RESULTADOS

A través del análisis de frecuencia se encontró que en general los adolescentes contestaron incorrectamente las preguntas sobre la epidemiología, etiología y desarrollo de la infección por VIH. Por lo que se refiere a los síntomas de la enfermedad, mecanismos de transmisión y las medidas de prevención la mayoría de los adolescentes contestaron las preguntas correctamente. Tomando como incorrecto una calificación < a 5.9 y como correcto una calificación arriba de esta puntuación. El promedio general de los conocimientos sobre el SIDA fue de 6.27 puntos. (ver Tabla 3).

Diferencias por sexó, edad, consulta sexual y utilización de métodos anticonceptivos. Para encontrar las diferencias entre variables se realizó un análisis de varianza a los conocimientos sobre el SIDA y a cada uno de los factores de la escala de actitudes hacia el SIDA. Asimismo cuando había diferencias significativas en FS con más de dos grupos, se utilizó un análisis *a posteriori* con el objetivo de conocer entre que grupos había diferencias significativas, en este caso se aplicó el análisis de Scheffe sólo para la variable que mide el uso de métodos autoconceptivos.

– Conocimientos sobre SIDA. No existieron diferencias significativas ni por el sexo ni por la conducta sexual de los adolescentes. Sin embargo sí se presentó un efecto significativo en la edad [$F(1/478)=10.65$, $p=.001$] que indicó que los adolescentes de

Tabla 3. *Promedio de respuesta de los Reactivos sobre Conocimiento de SIDA*

REACTIVOS	C %	I %	NR %
Los primeros casos reportados de SIDA de:	39.8	55.2	5.5
El agente causal del SIDA es:	31.0	63.5	5.4
El virus de inmunodeficiencia humana tiene especial predilección por invadir:	29.0	62.3	8.8
Cuando el VIH se introduce en las células de los linfocitos T-4 ayuda a cumplir su función alertadora e inductora del sistema de defensa	31.3	50.0	18.8
El VIH tiene un método singular de reproducción denominado	24.8	46.9	28.3
El SIDA empieza desde el momento en que se contrae la infección por VIH	31.9	62.3	5.8
A medida que progresa la infección por VIH van apareciendo en la sangre, linfocitos T-4 por lo que la deficiencia se torna permanente y progresiva	17.5	74.2	8.3
Al estado que precede al SIDA, donde el individuo presenta anticuerpos contra el VIH, se le conoce como Complejo Sintomático Relacionado	31.2	47.7	21.0
El SIDA constituye sólo la etapa final de la infección por VIH	48.5	42.3	9.2
El SIDA se caracteriza por el ataque al estado general del individuo, presentando diversas infecciones oportunistas y variadas que ponen en peligro la vida	96.0	1.9	2.1
La causa directa de muerte de los enfermos de SIDA es el mismo padecimiento	29.4	66.0	4.6
Los llamados "seropositivos" son los portadores sanos del VIH y son permanentemente invectantes	52.7	30.0	17.3
La mayor concentración del VIH puede estar en la sangre, semen y líquido cefalorraquídeo	88.5	7.5	4.0
La persona recién infectada con el VIH, presenta manifestaciones clínicas de la enfermedad	56.7	38.1	5.2
El VIH se puede transmitir por el contacto casual con personas infectadas	74.2	24.2	1.7
Una vía de contagio del VIH es el piquete de insectos	81.3	17.5	1.3
El VIH se puede transmitir por el trasplante de tejido y órganos pertenecientes a personas infectadas	85.2	11.9	2.9
El virus del SIDA, se puede transmitir en las albercas	95.4	3.8	0.8
Un mecanismo importante para la transmisión del VIH, es por exposición a sangre contaminada mediante la transfusión o por agujas infectadas	91.9	7.1	1.0

C = correcto

I = incorrecto

Nr = no respuesta

REACTIVOS	C %	I %	NR %
La infección del virus del SIDA se puede contraer en baños públicos	88.5	9.8	1.7
Una mujer embarazada infectada con el VIH, puede transmitir a su hijo el virus del SIDA	97.3	2.1	0.6
Existen pruebas concluyentes que el VIH se transmite con:	95.6	3.3	1.0
La vía de contagio más importante en relación con el número de casos es:	88.5	10.4	1.0
El periodo de incubación del VIH varía de:	32.9	53.1	14.0
La detección del VIH se hace a través de:	88.5	9.8	1.7
Según reportes de varios países, la mayor parte e incidencia de casos de SIDA queda comprendida entre:	26.0	66.3	7.7
Los grupos de mayor riesgo para contraer la infección por el VIH son:	5.6	89.2	5.2
El origen del SIDA fue:	21.7	70.0	8.3
En México hasta 1989 se habían reportado:	36.7	48.8	14.6
Los grupos que deben someterse a la prueba de detección del VIH, para evitar la diseminación del VIH son:	61.3	33.8	5.0
El SIDA puede afectar a todos los individuos no importando edad o sexo	95.6	4.0	0.4
El VIH es muy resistente a las condiciones externas del medio ambiente	29.8	63.3	6.9
Un síntoma en las personas con SIDA es el aumento de peso	83.3	8.8	7.9
Las personas con SIDA padecen de fiebre continua	71.9	20.0	8.1
La diarrea continua es un signo asociado al SIDA	62.3	28.5	9.2
El VIH deteriora el sistema de defensa de la persona que tiene la infección	92.1	5.0	2.9
Las personas que donan sangre corren el riesgo de contraer el VIH aun con medidas preventivas	54.2	43.3	2.5
Una persona "seropositiva" puede continuar con las mismas actividades que ha venido realizando en su vida, con las precauciones necesarias	58.3	30.8	10.8
Los condones son efectivos para prevenir el SIDA	92.5	5.4	2.1
Las jeringas desechables y esterilizadas aumentan la probabilidad de contagio del VIH	85.0	14.6	0.4
Tener relación sexual con la misma pareja sana evita y disminuye el riesgo de infectarse con el VIH	94.2	5.2	0.6
Los preservativos y espermaticidas garantizan totalmente que no ocurra la infección por el VIH durante las relaciones sexuales	59.8	36.9	3.3
Limitar el número de compañeras(os) sexuales es una forma de prevenir el contagio del VIH	90.4	9.2	0.4
Tener relación sexual con la misma pareja sana evita y disminuye el riesgo de infectarse con el VIH	85.0	11.5	3.5
Se debe evitar el coito con prostitutas(os) o con desconocidos	96.5	2.1	1.5
Tener relaciones sexuales con parejas ocasionales disminuye la probabilidad del contagio del VIH	65.2	32.3	2.5

18 a 20 años tienen un mayor promedio de calificación en los conocimientos sobre el SIDA ($\bar{x}$=6.54) que los adolescentes de 15 a 17 años ($\bar{x}$=6.00). También existen diferencias significativas en la interacción de sexo y edad [F(1/477)=3.82, p=.051] ya que las mujeres de 18 a 20 años tienen un mayor conocimiento sobre el SIDA ($\bar{x}$=6.58) que los hombres de la misma edad ($\bar{x}$=6.51), contrariamente los hombres de 15 a 17 años tienen un mayor conocimiento sobre SIDA ($\bar{x}$=6.20) que las mujeres de la misma edad ($\bar{x}$=5.81).

– Factor apoyo a enfermos de SIDA. No se obtuvieron diferencias debidas a la edad. Aparecieron diferencias significativas por sexo [F(1/476)=1.44, p.=000] y por conducta sexual [F(1/476)=7.52, p.=.006], en los que tanto las mujeres ($\bar{x}$=4.01) como los adolescentes que han tenido relaciones sexuales ($\bar{x}$=3.99) tienen una actitud más favorable para apoyar a los enfermos de SIDA, a diferencia de los hombres ($\bar{x}$=3.85) y de los adolescentes que no han tenido relaciones sexuales ($\bar{x}$=3.87).

– Factor apoyo a enfermos de SIDA en adolescentes que han tenido relaciones sexuales. No se presentaron diferencias significativas ni por sexo, ni por edad, únicamente existieron diferencias significativas en la utilización de métodos anticonceptivos [F(2/226)=2.90, p.=0.57] pues los adolescentes que siempre ($\bar{x}$=4.07) o a veces ($\bar{x}$=3.95) utilizan métodos anticonceptivos en sus relaciones sexuales tienen una actitud más favorable para apoyar a los enfermos de SIDA que los adolescentes que no utilizan anticonceptivos. ($\bar{x}$=3.73). Por el análisis de Scheffe se observó que existían diferentes significativas en el grupo de adolescentes que usa anticonceptivos y en el grupo que no usa anticonceptivos; puesto que los adolescentes que no usan anticonceptivos tiene una actitud más desfavorable para dar apoyo a los enfermos de SIDA, que los adolescentes que usan anticonceptivos. También se encontraron diferencias significativas en la interacción triple de sexo, edad y la utilización de métodos anticonceptivo [F(1/226)=3.61, p=.0591], puesto que las mujeres de 15 a 17 años ($\bar{x}$=4.26) y las mujeres de 18 a 20 años (4.30) que siempre utilizan anticonceptivos tienen una actitud más favorable hacia el apoyo a enfermos de SIDA que las mujeres de 15 a 17 años ($\bar{x}$=3.76), y de 18 a 20 años ($\bar{x}$=4.11) que no utilizan anticonceptivos en sus relaciones sexuales. En los hombres los que tienen entre 15 a 17 años los que no utilizan anticonceptivos ($\bar{x}$=3.45) tienen una actitud más favorable hacia los enfermos de SIDA que los adolescentes que utilizan métodos anticonceptivos ($\bar{x}$=3.91). Finalmente los hombres de 18 a 20 años que si utilizan anticonceptivos ($\bar{x}$=4.07) tienen una actitud más favorable hacia los enfermos de SIDA que los adolescentes que no utilizan anticonceptivos ($\bar{x}$=3.51).

– Factor temor al contagio del VIH. No se encontraron diferencias significativas, ni por sexo, ni por edad, ni por conducta sexual: únicamente se presentó una interacción significativa de sexo por edad [F(1/476)=4.36, p.=.037], en la que las mujeres de 15 a 17 años tienen más temor al contacto del VIH ($\bar{x}$= 3.24) que los hombres de la misma edad ($\bar{x}$=3,11). Los hombres de 18 a 20 años tienen más temor al contagio del VIH ($\bar{x}$=3.24) que las mujeres de la misma edad ($\bar{x}$=2.87).

– Factor temor al contagio del VIH en adolescentes que han tenido relaciones sexuales. No existieron diferencias ni por edad, ni por utilización de métodos anticonceptivos. Existieron diferencias significativas por sexo [F(1/226)=7.29, p=.046], donde los hombres ($\bar{x}$=3.24) tienen más temor al contagio del VIH que las mujeres ($\bar{x}$=2.89). También existen diferencias significativas al interactuar el sexo y la edad [F(F/226)=4.02, p =.046]. Ya que los hombres de 18 a 20 años ($\bar{x}$=3.37) tienen más temor al contagio del VIH que las mujeres de la misma edad ($\bar{x}$=2.79). Las mujeres de 15 a 17 ($\bar{x}$=3.33) tienen más temor al contagio del VIH que los hombres de la misma edad ($\bar{x}$=3.17).

– Factor Miedo a tener SIDA. No se encontraron diferencias ni por sexo, ni por edad. Se encontraron diferencias significativas por conducta sexual [F(1/476)=9.42, p=.002] en la que los adolescentes que han tenido relaciones sexuales tienen más miedo a tener SIDA ($\bar{x}$=3.68) que los adolescentes que no han tenido relaciones sexuales ($\bar{x}$=3.45). También existe una interacción significativa de la edad con conducta sexual [F(1/476)=4.59, p=0.33] en la cual los adolescentes de 18 a 20 años ($\bar{x}$=3.70) y los de 15 a 17 años ($\bar{x}$=3.63 que han tenido relaciones sexuales tienen más miedo a tener SIDA que los adolescentes de 18 a 20 años ($\bar{x}$=3.28) y los de 15 a 17 años ($\bar{x}$=3.52) que no han tenido relaciones sexuales.

– Factor Miedo a tener SIDA en adolescentes que han tenido relaciones sexuales. No se encontraron diferencias para la edad y para la utilización de métodos anticonceptivos. Existen diferencias significativas por sexo [F(2/226)=5.36, p=005] en las que los hombres ($\bar{x}$=3.73) reportan más miedo a tener SIDA que las mujeres ($\bar{x}$=3.65). Se encontraron también diferencias significativas al interactuar el sexo y la edad [F(1/226)=3.88, p=0.50] pues los hombres de 15 a 17 años ($\bar{x}$=3.74) y las mujeres de 18 a 20 años ($\bar{x}$=3.83), tienen más miedo a tener SIDA, a diferencia de las mujeres de 15 a 17 años ($\bar{x}$=3.30) y de los hombres de 18 a 20 años ($\bar{x}$=3.61).

– Factor Cambios en la Conducta sexual para evitar el SIDA. No existieron diferencias por sexo. Se encontraron diferencias por edad [F(1/476)=4.23, p=.040] pues los adolescentes de 15 a 17 años tienen una actitud más favorable hacia cambiar su

conducta sexual ($\bar{x}$=3.58) a diferencia de los que tienen entre 18 y 20 años ($\bar{x}$=3.50). También se encontraron diferencias por conducta sexual [F(1/476)=5.82, p=.016] en la que los adolescentes que han tenido relaciones sexuales, tienen una actitud más favorable hacia cambiar su conducta sexual para evitar el SIDA ($\bar{x}$=3.59) que los adolescentes que no han tenido relaciones sexuales ($\bar{x}$=3.49). También se encontraron diferencias al interactuar el sexo, la edad y la conducta sexual [F(a/476)=5.20, p=.023] puesto que en los adolescentes de 18 a 20 años que han tenido relaciones sexuales, las mujeres tienen una actitud más favorable hacia cambiar su conducta sexual ($\bar{x}$=3.79) que los hombres ($\bar{x}$=3.54); en los adolescentes de la misma edad que no han tenido relaciones sexuales se encontró que los hombres tienen una actitud más favorable a cambiar su conducta sexual ($\bar{x}$=3.26) que las mujeres ($\bar{x}$=3.17). En los adolescentes de 15 a 17 años que han tenido relaciones sexuales, los hombres tienen una actitud más favorable hacia los cambios en la conducta sexual ($\bar{x}$=3.57) que las mujeres ($\bar{x}$=2.23). En los adolescentes de la misma edad que no han tenido relaciones sexuales, las mujeres tienen una actitud más favorable para los cambios en la conducta sexual ($\bar{x}$=3.69) que los hombres ($\bar{x}$=3.50).

– Factor cambios en la conducta sexual para evitar el SIDA en adolescentes que han tenido relaciones sexuales. No existieron diferencias significativas ni por sexo, ni por edad, ni por la utilización de métodos anticonceptivos, sin embargo si existieron diferencias [F(1/226)= 4.49, p=0.35] cuando interactúan las variables anteriores, encontrándose que en los adolescentes de 15 a 17 años los hombres ($\bar{x}$=3.75) y las mujeres en general ($\bar{x}$=3.58) que utilizan anticonceptivos tienen una actitud más favorable hacia los cambios en la conducta sexual, a diferencia de los hombres ($\bar{x}$=3.47) y las mujeres ($\bar{x}$=3.00) que no utilizan anticonceptivos en sus relaciones sexuales. En los adolescentes de 18 a 20 años, los hombres ($\bar{x}$=3.72) y las mujeres ($\bar{x}$=4.50) que utilizan anticonceptivos tienen una actitud más favorable para los cambios en la conducta sexual que los hombres ($\bar{x}$=2.97) y las mujeres (3.50) que no utilizan anticonceptivos.

– Factor sexo seguro. No se encontraron diferencias por edad; sin embargo existen diferencias por sexo [F(1/476)=9.91, p=.002] pues las mujeres tienen una actitud más favorable hacia el sexo seguro ($\bar{x}$=4.20) a diferencia de los hombres ($\bar{x}$=4.04). Existen diferencias en la conducta sexual [F1/476)=7.08, p=.008] ya que los adolescentes que han tenido relaciones sexuales ($\bar{x}$=4.19) tienen una actitud más favorable hacia el sexo seguro, que los adolescentes que no han tenido relaciones sexuales ($\bar{x}$=4.05).

– Factor sexo seguro en adolescentes que han tenido relaciones sexuales. No existieron diferencias por sexo. Se encontraron diferencias por edad [F(1/226)=5.11, p=.025]

en las que los adolescentes de 18 a 20 años ($\bar{x}$=4.28) tienen una actitud más favorable hacia el sexo seguro que los adolescentes de 15 a 17 años ($\bar{x}$=3.96). También existieron diferencias por utilización de métodos anticonceptivos [F(2/226)=7.42, p=.001] ya que los adolescentes que utilizan anticonceptivos ($\bar{x}$=4.24) y los que a veces los usan ($\bar{x}$=4.34) tienen una actitud más favorable hacia el sexo seguro que los adolescentes que no los utilizan (3.72). Esto se confirmó a través del análisis de Scheffe ya que en los tres grupos anteriores existieron diferencias significativas (ver Tabla 4 y 5).

Tabla 4. *Efectos principales del Análisis de Varianza de los conocimientos y actitudes hacia el SIDA*

FACTOR	VARIABLES	F	P
Conocimientos sobres SIDA	Edad	10.615	.001
Apoyo a enfermos de SIDA	Sexo	11.445	.001
	Conducta sexual	7.522	.006
Cambios en la conducta sexual para prevenir el SIDA	Edad	4.232	.040
	Conducta sexual	5.828	.016
Sexo seguro	Sexo	9.912	.002
	Conducta sexual	7.089	.008
Miedo a tener SIDA	Conducta sexual	9.423	.002
Apoyo a enfermos de SIDA en adolescentes que han tenido relaciones sexuales	Uso de métodos anticonceptivos	2.901	.057
Temor a contagio del VIH en adolescentes que han tenido relaciones sexuales	Sexo	7.297	.007
Sexo seguro en adolescentes que han tenido relaciones sexuales	Uso de métodos anticonceptivos	7.424	.001
	Edad	5.113	.025
Miedo de tener SIDA en adolescentes que han tenido relaciones sexuales	Sexo	5.362	.005

– Finalmente se obtuvo la correlación entre cada una de los factores. Se encontró que a mayor conocimientos sobre SIDA existe una actitud más favorable hacia el sexo seguro (r=.1323) y al apoyo a los enfermos de SIDA (r=.1077).

– Entre más favorable sea la actitud para apoyar a los enfermos de SIDA, existe una actitud más favorable hacia los cambios en la conducta sexual para evitar el SIDA (r=.3082), el sexo seguro (r=.2047) y existe más temor al contagio del VIH (r=.1563) y a tener SIDA (r=.1836).

Tabla 5. *Interacciones significativas en el Análisis de Varianza de los conocimientos y actitudes hacia el SIDA*

FACTOR	INTERACCIONES	F	P
Conocimientos sobre SIDA	Sexo X Edad	3.829	.051
Temor al contagio del VIH	Sexo X Edad	4.365	.037
Cambios en la conducta sexual para prevenir el SIDA	Edad X Conducta sexual	5.201	.023
Miedo de tener SIDA	Edad X Conducta sexual	4.593	.033
Apoyo a enfermos de SIDA en adolescentes que han tenido relaciones sexuales	Edad X Sexo X Conducta sexual	3.610	.059
Temor al contacto del VIH en adolescentes que han tenido relaciones sexuales	Sexo X Edad	4.024	.046
Cambio en la conducta sexual para prevenir el SIDA en adolescentes que han tenido relaciones sexuales	Edad X Sexo X Uso de métodos anticonceptivos	4.495	.035
Miedo de tener SIDA en adolescentes que han tenido relaciones sexuales	Sexo X Edad	3.883	.050

– Entre más temor al contacto del VIH, existe una actitud más favorable para los cambios en la conducta sexual para evitar el SIDA (r=3427) y el sexo seguro (r=.1119).

– Y entre más favorable sea la actitud en los cambios de conducta sexual para evitar el SIDA, existe una actitud más favorable hacia el sexo seguro (r=.1778) (ver Tabla 6).

Tabla 6. *Correlaciones existentes entre las variables*

VARIABLES	Apoyo a enfermos de SIDA	Temor al contagio del VIH	Miedo de tener SIDA	Cambios en la conducta sexual para evitar el SIDA	Sexo seguro
Conocimiento sobre el SIDA	.1077*				.1323**
Apoyo a enfermos de SIDA		.1563**	.1836**	.3082**	.2047**
Temor al contagio del VIH				.3427**	.1119*
Cambios en la conducta sexual para prevenir el SIDA					.1778**

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

DISCUSIÓN

Los resultados anteriores muestran que las campañas de comunicación e información del SIDA, han sido efectivas para crear una percepción apropiada de la magnitud del problema. Sin embargo, los adolescentes sólo tienen conocimientos medianamente adecuados de la enfermedad, sobre todo de sus formas de transmisión y prevención. La mayoría de los adolescentes en especial las mujeres y los jóvenes que han tenido relaciones sexuales, tienen una actitud más favorable para dar apoyo a los enfermos de SIDA, posiblemente porque la mujer se involucra más sentimentalmente con los problemas de los demás, y los adolescentes que ya han tenido relaciones sexuales, se sienten con más riesgo de adquirir el SIDA y tal vez por esto se ponen más en el lugar de los enfermos del SIDA.

Los resultados parecen indicar que también las campañas de prevención del SIDA han logrado disminuir mitos y estigmatizaciones de la enfermedad, logrando modificar algunas actitudes sexuales que pueden llevar a conductas adecuadas para evitar el contagio del VIH. De esta forma, la mayoría de los jóvenes, sobre todo las que han tenido relaciones sexuales y usan anticonceptivos, muestran una actitud favorable hacia el sexo seguro (uso del condón y cambios en la conducta sexual para evitar el SIDA). Es importante señalar que este patrón es más marcado en adolescentes que han tenido relaciones sexuales y que usan anticonceptivos, quienes probablemente estén más conscientes de que sus prácticas sexuales pueden implicar una conducta de riesgo para contraer el VIH. Townsen , Mondragón, Izazola y Valdespino (1989), encontraron que en estudiantes universitarios que tienen actividad y práctica sexual la mayoría utilizan el condón y tienen una actitud favorable hacia el sexo seguro. Por otra parte quizá los jóvenes que no han tenido relaciones sexuales no se ven en la posibilidad de contagiarse con el VIH, por lo cual tienen una actitud menos favorable hacia el sexo seguro y por consecuencia hacia los cambios en la conducta sexual para evitar el SIDA.

Entre los adolescentes que han tenido relaciones sexuales los de mayor edad (18 a 20 años) tienen una actitud más favorable hacia el sexo seguro y hacia cambiar sus patrones de conducta sexual hacia prácticas más seguras que los jóvenes de menor edad (15 a 17 años) quienes muestran menores conocimientos sobre sexualidad y sus consecuencias y paralelamente no se sientan en riesgo de contraer el VIH. En cuanto al temor al contacto del VIH y miedo de tener SIDA, se encontró que la mayoría de los adolescentes temen

al contagio del VIH y a realizarse la prueba de detección del VIH. Este patrón es particularmente evidente entre los adolescentes que han tenido relaciones sexuales, en especial los hombres. Esto se debe entre otros aspectos, a una vejación de una realidad amenazante ya que los hombres tienen más parejas sexuales que las mujeres, lo que se refleja que la mayoría de casos de SIDA registrado en México se atribuye a la transmisión por vía sexual, siendo hasta el momento en el género masculino en donde se presentan 301 de los casos (CONASIDA, 1990).

En general se encontró que los adolescentes no se ven a sí mismos en riesgo de adquirir la infección por VIH; razón por la cual no realizan consistentemente prácticas preventivas, e incluso recurren a prácticas sexuales de alto riesgo de transmisión.

Los resultados discutidos, se consolidan en la correlación entre variables, en las que se encuentra que entre más conocimiento tengan los adolescentes del SIDA, existen menos mitos y estigmatizaciones de la enfermedad, una actitud más favorable para el apoyo a los enfermos de SIDA y actitudes más favorables hacia el sexo seguro. Por otra parte, entre más temor al contagio del VIH tengan los jóvenes existe una actitud más favorable hacia el sexo seguro, y los cambios en la conducta sexual para evitar el SIDA.

REFERENCIAS

CONASIDA (1989) *Boletín Mensual,* Vol. 3, Núm.6.

CONASIDA (1988) *Gaceta,* Sep/Oct., Año, 1 Núm. 3.

CONASIDA (1988) *Gaceta,* Nov/Dic., Año 1, Núm. 4.

CONASIDA (1990) Gaceta, Nov/Dic., Año 2, Núm. 4.

O.M.S. (1989) *SIDA, Información básica para el estudiante. Dirección General de Servicios Médicos:* UNAM.

Population Reportes (1987) Temas sobre Salud Mundial: *El SIDA, una crisis de salud pública.* Serie L, Núm. 6, abril.

Sepúlveda, J. (1989) *SIDA, Ciencia y Sociedad en México.* México: F. C. E.

Townsen, J.; Mondragón, M.; Izazola, A. y Valdespino (1989) Prácticas sexuales en estudiantes universitarios. Justifican la promoción del uso del condón *CONASIDA* Boletín Mensual.

REVISTA INTERCONTINENTAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN
1991 *VOLUMEN 4 -No. 2* *167 - 174*

ESTEREOTIPOS DE GÉNERO Y TOMA DE DECISIONES EN MUJERES MARGINADAS

MA. ASUNCIÓN LARA CANTÚ* Y
MA. LAURA FIGUEROA ORTIZ*
Instituto Mexicano de Psiquiatría

RESUMEN

Este artículo reporta los resultados de un trabajo muy breve sobre la relación entre el grado de atribución de rasgos estereotipados a cada sexo y el involucramiento de cada miembro de la pareja en la toma de decisiones en un grupo de 30 mujeres marginadas. Los resultados mostraron, por una parte, que se atribuyeron a cada sexo, de manera muy contundente, aquellas características consideradas como estereotipadas y, por otra parte, que la mujer toma la mayoría de las decisiones dentro de la familia. La relación entre ambos grupos de variables no se pudo llevar a cabo debido a que no se encontró variabilidad en los estereotipos reportados. De esta manera el trabajo se mantuvo a un nivel puramente descriptivo. Por último, la causa que la población consideró como más frecuente de estos estereotipos fue la biológica.

Palabras Clave: Atribución, razgos estereotipados, género, toma de decisiones, mujeres marginadas.

ABSTRACT

This paper reports the results from a breaf study on the relationship between gender stereotypes and decision making, among 30 women from low-income settlements. The results showed, that gender-stereotiped traits were consistently used in the descriptions of men and women, and that women, more than men, make more decisions about family affairs. The relationship between gender stereotypes and decision making

*Departamento de Investigaciones Epidemiológicas, Instituto Mexicano de Psiquiatría, Calzada México-Xochimilco 101, Tlalpan 14370, México, D.F.

could not be carried out as no variability was found in the former variable. Finnally, women considered biological factors as the main cause for gender stereotypes.

Key Words: Gonder stereotypes, decision making, women from low-income settlements.

INTRODUCCIÓN

Las familias de zonas marginadas se caracterizan por ser numerosas, con alto índice de nacimientos, por ser inmigrantes de zonas rurales y de bajo nivel de educación.

Los papeles de género que han caracterizado a la pareja de grupos marginales se basan en una neta división del trabajo, entre actividades que se consideran como masculinas y femeninas: el hombre trabaja fuera de la casa para ganar el sustento y la mujer se dedica a los quehaceres domésticos. Es común, sin embargo, que la mujer busque una manera de sostener a la familia en momentos de carencia, debido a la extrema pobreza y el no poco frecuente abandono del hogar por parte del hombre, sin descuidar, desde luego, sus responsabilidades de madre y ama de casa. De esta manera la mujer ejerce un doble rol, en lo familiar y en lo económico (Elmendorf, 1977: De Lomnitz, 1975).

Este papel de dedicación a la familia, que se inicia con un entrenamiento a temprana edad, tiende a desarrollar en la mujer una personalidad fuerte que a menudo la convierten en pilar de su familia y de su mundo social (De Lomnitz, 1975, Alonso, 1982). Resulta por lo tanto paradójico que a este rol de la mujer se le asocien características de la personalidad tales como sumisión, pasividad, debilidad, indecisión, etc., características que con frecuencia las mismas mujeres se atribuyen a sí mismas.

En este sistema patriarcal, al hombre se le adjudica, por una parte, la supremacía absoluta y se le considera más seguro de sí mismo, fuerte y la fuente de toda autoridad (Lara, 1989b). El papel que desempeña, sin embargo, es con frecuencia de irresponsable, violento y de abandonador de su familia. A este respecto hay quienes piensan que éste es el único papel que le queda ante la imposibilidad de ganar un sueldo justo que le permita desempeñar con efectividad su rol de proveedor, por lo que, o huye de la situación, o utiliza la fuerza y el autoritarismo para mantener un estatus y dar salida a su frustración (Alonso, 1982: Fromm, 1973: Bar-On Blugerman, 1985).

Esta toma de papeles puede entenderse también como un juego de poder: la mujer acepta el papel agresivo del hombre conocedora de la debilidad que oculta, lo cual le permite manejarlo por debajo del agua (Stevens, 1973).

Vemos así, que la misma situación de sobrevivencia orilla a la permanencia de roles más tradicionales y extremos -al machismo y al sumisionismo- que en otros grupos sociales.

El trabajo que aquí se presenta tuvo como objetivo comparar los estereotipos de género que percibe la mujer, con la toma de decisiones dentro de la familia. En otras palabras, la relación entre aspectos femeninos (afectividad y sumisionismo) y masculinos (seguridad en sí mismo y agresividad) del hombre y de la mujer, con la participación de cada miembro de la pareja en la toma de decisiones dentro de la familia. Adicionalmente se investigaron las causas, biológicas, sociales, etcétera, que le adjudica la mujer a los estereotipos.

MÉTODO

Sujetos

La zona en la que se llevó a cabo el estudio se define como marginada, está situada en unas minas de arena al poniente de la ciudad de México, con una población de 4662 habitantes, según el censo de 1985.

La muestra estuvo constituida por 30 madres de familia de las cuales 15 se autoseleccionaron y 15 fueron seleccionadas al azar de una manera aleatoria, dos de cada manzana (este criterio de selección se siguió para llevar los requisitos de un estudio simultáneo sobre familias con miembros en bandas juveniles).

Instrumento

El instrumento consistió en un cuestionario estructurado construido específicamente para el estudio, que constó de tres partes: datos sociodemográficos, estereotipos de género y toma de decisiones. Para medir los estereotipos de género se tomó como base "Las escalas de características de personalidad masculinas y femeninas" (Lara, 1989a) de las cuales, se obtuvieron al azar 16 reactivos. Sobre cada adjetivo se preguntó: ¿quiénes cree usted que son más _____ , los hombres, las mujeres o

ambos? Y, posteriormente se preguntó ¿Porqué cree que ellos/ellas son más ____ ? Las respuestas se agruparon posteriormente en las siguientes categorías:

- determinante biológico: así son, así los hizo Dios.
- determinante familiar: así los educa la familia.
- determinante social: por influencia de la TV, los amigos, la escuela.
- determinante moral: así lo manda la iglesia, si no es pecado.

Para el área de toma de decisiones se elaboran ocho preguntas que abarcaron las áreas más importantes de la vida familiar: -Quién toma las decisiones en cuanto a, qué parejas ven más seguido, a qué parientes visitan, cuáles son las compras importantes para el hogar, la cantidad de dinero que puede gastarse al mes en comida, cómo se va a gastar el dinero que se ha ahorrado o ganado, cómo educar a los hijos, la ayuda y la realización de la tarea de los hijos.

Procedimiento

En la primera etapa de la investigación se planteó como objetivo acercarse a la comunidad y establecer un clima de confianza. La metodología de acercamiento a la comunidad involucró una combinación de técnicas. La aproximación no sólo se hizo a los sujetos de estudio sino a la comunidad en general a través de contactar inicialmente a un líder natural de la comunidad. Se utilizaron actividades mediadoras para establecer *rapport* y para comenzar a obtener información. Los cuestionarios fueron aplicados en sus propias casas por un encuestador. Las madres de familia participaron voluntariamente, y ninguna se negó a colaborar con el estudio.

RESULTADOS

Inicialmente daremos una visión del contexto de las mujeres del estudio. La zona que habitan carece de infraestructura básica como agua, drenaje, luz, transporte, servicios médicos etcétera. La mayoría, 63 por ciento, lleva más de 16 años de vivir en la colonia y sólo el 3 por ciento lleva menos de 5 años. El 53 por ciento de las viviendas consiste en un cuarto, el 33 por ciento en casa y el 13 por ciento en otro tipo de vivienda. En promedio viven siete personas por cada vivienda (con rango de tres a diecinueve).

La media de la edad de las entrevistadas fue de 41 años con un rango entre 22 y 68; el 60 por ciento son casadas, el 33 por ciento viven en unión libre, y el 7 por ciento están separadas. Su nivel de escolaridad es muy bajo: el 57 por ciento no tiene educación formal, el 27 por ciento primaria incompleta, el 10 por ciento primaria completa, y el 6 por ciento de secundaria en adelante. El 70 por ciento se dedica al hogar, y solo 30 por ciento además trabaja fuera; el 67 por ciento dice esta buscando un empleo por la poca seguridad que siente en salir adelante con su gasto (77 por ciento) ya que el dinero que recibe no cubre sus necesidades básicas (83 por ciento).

Las mujeres trabajan en promedio dos horas diarias fuera de la casa (DS= 3.23) y 6.6 horas (DS = 2.84) en la casa. Generalmente ellas son las que hacen las labores del hogar (46 por ciento) y sólo en algunos casos ayudan las hijas (37 por ciento) u otros miembros de la familia (17 por ciento).

Tabla 1. *Estereotipos de género y sus causas*

Reactivo	Respuestas (%)			Causas (%)			
	Hombres	Mujeres	Igual	Biológica	Familiar	Social	Otra
De personalidad débil	3	97	0	930	7		
Indeciso	10	87	3	770	23		
Dependiente	13	80	07	960	4		
Sensible a las necesidades de los demás	3	93	3	790	14		7
Tierno	3	93	3	890	11		
Deseoso de consolar al que se siente lastimado	3	93	3	900		10	
Comprensivo	0	87	1300	92	8		
Caritativo	7	86	7	850	11		4
Seguro de sí mismo	93	3	3	960	4		
Confiado en sí mismo	93	3	3	940	4		
Le gusta arriesgarse	83	13	3	880		12	
Hábil para dirigir	73	23	3	1000			
Autoritario	100			86	7	6	
Individualista	97	0	3	860	10	4	
Dominante	93	7	0	860	4		
Ambicioso	70	13	1700	95		5	

La media de edad de la pareja fue de 45 años. Su nivel de escolaridad fue más alto que el de las mujeres: 28 por ciento no tenían educación formal, 32 por ciento primaria incompleta, 28 por ciento primaria completa, 8 por ciento secundaria y 4 por ciento estudios comerciales. Sus ocupaciones principales fueron: empleado (32 por ciento), albañil(20 por ciento), carpintero (20 por ciento), subempleado (24 por ciento) y comerciante ambulante (4 por ciento).

La tabla 1 muestra las características que las mujeres le atribuyeron a hombres y mujeres. Puede observarse que ellas se consideran de personalidad débil, indecisas y dependientes, y también, sensibles a las necesidades de los demás, deseosas de consolar al que se siente lastimado, caritativas, tiernas y comprensivas. Su percepción de las características de los hombres es que ellos son seguros de sí mismos y confiados, hábiles para dirigir y dispuestos a arriesgarse. Por otra parte, también los perciben como autoritarios, individualistas, dominantes y ambiciosos. La característica menos estereotípica fue 'hábil para dirigir' en la que el 23 por ciento consideró que es más común en las mujeres y el 3 por ciento en ambos por igual.

La causa más frecuente para explicar estas diferencias entre hombres y mujeres fue la biológica, sólo en 'indeciso' y 'sensible' a las necesidades de los demás; el porcentaje de mujeres que consideraron que causas familiares u otras influían, fue un poco más elevado.

La toma de decisiones la lleva a cabo en su mayoría la mujer (tabla 2). Se puede ver que sólo en cuanto a los parientes y amigos que visitan, las decisiones las toman con más frecuencia los dos miembros de la pareja por igual. En relación a las compras, gastos, y educación, disciplina y ayuda a los hijos las mujeres toman generalmente las decisiones.

Como ya se mencionó, el objetivo del trabajo fue relacionar el grado de estereotipo percibido con la toma de decisiones, pero debido a la homogeneidad encontrada en los estereotipos, no se pudo llevar a cabo dicha comparación. Esto dejó al trabajo como meramente descriptivo de ambos grupos de comportamientos.

Tabla 2. *Porcentajes de la frecuencia con que cada miembro de la pareja toma desicionbes*

Decisiones	Esposo siempre	Esposo generalmente	Los dos por igual	Esposa siempre	Esposa generalmente	No se aplicó
Visitas a amigas	10	7	43	10	13000	17
Visitas a parientes	10	13	37000	10	13	17
Compras de hogar	7	0	20000	7	63	3
Gasto en comida	17	0	13000	10	57	3
Gasto del dinero	27	3	17000	10	40	3
Educación de los hijos	3	0	30000	20	44	3
Disciplina de los hijos	10	7	26000	17	40	0
Ayuda a los hijos	7	19	7	20	37000	10
Total	11	6	24000	13	39	7

DISCUSIÓN

Los resultados de este trabajo muestran que existe una clara diferenciación entre las características que se atribuyen a cada sexo. Según lo predicho, a la mujer se le considera como dependiente, indecisa y de personalidad débil, aunque por otra parte es la que toma un mayor número de decisiones dentro de la familia.

Debido a que no se encontró variabilidad en las respuestas a los estereotipos, en parte por lo reducido de la muestra, no se pudieron hacer comparaciones entre los dos grupos de variables.

Es muy interesante que esta población responda en forma muy similar a otras poblaciones en cuanto a las características que adjudica a hombres y mujeres (Lara, 1989; Lara 1989b).

Un aspecto nuevo que se investigó en este trabajo fue en relación a las causas que las mujeres atribuyen a las características de cada sexo. La biológica fue la causa reportada con mayor frecuencia, y sólo en muy contados casos se mencionaron otros. Se puede concluir que el énfasis en lo biológico muestra el grado en que estos estereotipos son percibidos como factores determinantes y el poco

conocimiento que existe en cuanto a otro tipo de influencias, que se ha demostrado, son también importantes. Por ejemplo, la influencia del nivel de escolaridad de los hombres, que generalmente es mayor al de las mujeres, puede reflejarse en que se presentan como más confiados y seguros de sí mismos. De esta manera se hace más difícil implementar formas que propicien un cambio hacia una mayor flexibilidad de dos roles vigentes.

REFERENCIAS

Alonso, J. A. (1982) La familia en las zonas urbanas marginadas. *Ponencia presentada en la Reunión para la Planeación,* México, D.F., febrero de 1982.

Bar-On Blugerman, J.L. (1985) Autoestima. autoridad parental y conflicto familiar. *Tesis de doctorado en Psicología Clínica, UNAM.*

De Lomnitz, L.A. (1975) *Cómo sobreviven los marginados.* México: Siglo Veintiuno Editores.

Elmendorf, M. (1977) México: The many worlds of women. En Smock, G. *Women role and status in eight countries.* USA: J. Wiley.

Fromm, E., Maccoby. M. (1973) *Sociopsicoanálisis del campesino mexicano,* FCE.

Lara, M. A. (1989a) A sex role inventory that includes scales for machismo and self sacrificing women. *Journal of Cross-Cultural Psychology.* En prensa.

Lara, C. M. A. (1989b) Estereotipos sexuales en una población rural mestiza de México. *Revista Latinoamericana de Psicología.* En prensa.

Stevens, E.P. (1973) The prospect of women's liberation movementin Latin America. *Journal of Marriage and the Family, Mayo,* 313-321.

REVISTA INTERCONTINENTAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN
1991 *VOLUMEN 4 - No. 2* *175 - 183*

NOTAS SOBRE LA PLASTICIDAD DEL DESARROLLO PSICOLÓGICO Y LAS INTERACCIONES TEMPRANAS[1]

CARLOS SANTOYO VELASCO *
Universidad Nacional Autónoma de México

RESUMEN

Un supuesto básico de la disciplina de la Interacción Social es el de que el organismo, desde que es embrión, contribuye activamente a su propio desarrollo. En este trabajo, se describen algunas consideraciones para el estudio de las experiencias tempranas sobre el desarrollo conductual. Se discuten algunos conceptos como los de la maleabilidad, plasticidad, y la reversibilidad respecto a las interacciones tempranas. Aunque para muchos investigadores los factores socioeconómicos y los de tipo "ambiental" producen efectos irreversibles sobre el potencial individual, en ocasiones no se señalan los factores responsables de tal impacto. En esta exposición se señalan aspectos estratégicos para su investigación y se discuten algunas de las implicaciones de estos modelos.

Palabras Clave: Interacción social, experiencias tempranas, desarrollo conductual.

ABSTRACT

A basic assumption on Social Interaction discipline is that organisms are active on their own development. Some considerations on the study of early stimulation and behavioral development are described. The concepts of malleability, plasticity and reversibility are discussed. Although some researchers argues that socioeconomic status and environmental factors produces irreversibility on behavioral development, some times the main

---

1Una versión preliminar de este trabajo se presentó en el simposium: Relaciones tempranas y desarrollo infantil, dentro del VI Congreso Mexicano de Psicología. Se agradecen los comentarios de C. Espinosa.

*Departamento de Análisis Experimental de la Conducta, UNAM. Fernández Leal 55, Altos, 04000 Coyoacán, México, D.F.

factors on such as impact are not identifyed. In this work those factors and the strategical aspects for their investigation are signaled. The implications of these models are discussed.

Key Words: Social interaction, early stimulation, behavioral development.

INTRODUCCIÓN

Durante décadas, los psicólogos dedicados al desarrollo han postulado que las experiencias tempranas son determinantes críticos del funcionamiento intelectual y social. Una de las premisas de la conceptualización de la época ha sido la de que las estructuras psicológicas, creadas por las experiencias iniciales, son estables durante la vida. Ello ha funcionado como un paradigma para la psicología del desarrollo (Ramey y Barker-Ward, 1983). Ejemplos de este tipo de posturas son los representados por la teoría del desarrollo psicosexual de Freud, la del fenómeno de la impronta de Lorenz y la de la teoría neuropsicológica de Hebb, fundamentados en la existencia de periodos críticos para el desarrollo intelectual y social.

En general, se suponía que las experiencias tempranas predisponían a un individuo hacia una estructura de personalidad particular y a la consecuente propensión a responder bajo ciertas situaciones en formas predecibles. Las implicaciones de esta literatura sobre la formación de modelos de desarrollo psicológico y la de las conceptualizaciones sobre educación fueron muy importantes en la época. Estas interpretaciones fueron la base para el trabajo de investigación desarrollado durante varias décadas en el área del retardo psicosocial (Kramey y Barker-Ward, 1983), las cuales han sido malentendidas y exageradas.

Una de estas exageraciones se derivó de un importante trabajo de Ellis Page (1972) titulado *Milagro en Milwaukee: se eleva el IQ,* el cual refiere un análisis evaluativo del trabajo de Rick Heber sobre el Proyecto Milwaukee en el cual mediante la intervención temprana sobre niños con retardo producían incrementos en los niveles de sus cocientes de inteligencia por arriba de los 30 puntos. Sin entrar en detalle sobre el citado trabajo, Page señaló varias fallas metodológicas en el desarrollo del proyecto por lo que la validez interna y externa del mismo resultó altamente cuestionada. Sin embargo, una de las principales aportaciones de esa investigación fue la de dirigir nuestra atención hacia la plasticidad de la inteligencia en general.

En este trabajo se revisan los conceptos básicos para la comprensión del desarrollo en general y específicamente sobre la influencia de las interacciones tempranas. Para ello procederemos a señalar una definición de desarrollo desde un enfoque interaccional y adaptativo. Además se describirán estrategias para el estudio de las relaciones tempranas y algunos estudios relevantes. Finalmente, discutiremos sobre la relatividad del enfoque de la estimulación temprana.

SOBRE LA PLASTICIDAD DEL DESARROLLO

El concepto de desarrollo psicológico incluye diferentes niveles de organización dinámica de la conducta a lo largo del tiempo, desde la fertilización hasta la muerte, en donde esta organización implica la existencia de una función continua de interacción entre los efectos de la experiencia y los procesos biológicos (Cairns, 1979). En la perspectiva interaccional se enfatiza el papel activo que juega el sujeto en su propio desarrollo, por lo que la perspectiva es bidireccional en todos los niveles (el genético, el embrionario, el biológico, y el producido por las experiencias del sujeto en relación con las ocasionadas por los agentes significativos de su entorno social).

Bajo esta conceptualización el estudio de las influencias tempranas toma un sentido especial dado que no se establecen periodos críticos absolutos y se reconoce la capacidad del individuo de participar activamente en su desarrollo, de modificar su ambiente y de responder a esas modificaciones, produciendo una dinámica permanente de interacción e influencia mutua sujeto-ambiente. Por ello, el cambio es una propiedad esencial del desarrollo, en donde los conceptos de plasticidad, maleabilidad y reversibilidad son esenciales para comprender este tipo de proceso.

La definición de plasticidad se describe como la posibilidad de ser moldeado, recibir forma o ser dirigido a asumir una forma deseada. De manera equivalente, maleabilidad se refiere al grado en que una característica del sujeto puede modificarse de las normas para su edad, sexo y especie durante el periodo de establecimiento inicial. El concepto de reversibilidad se refiere al grado en que tales características pueden reorganizarse una vez establecidas (Cairns, 1979, pp. 19-20).

Si atendemos a las características de estos conceptos podemos comprender mejor como es que toman lugar lo que llamamos efectos de las relaciones tempranas, pero también como es que éstos no son ni inmutables ni absolutos.

De hecho, la perspectiva de la plasticidad del desarrollo nos señala el potencial de mejorar la condición humana. Así, de acuerdo con Lerner (1981), los indivi-

duos somos entidades plásticas y por ello productos y productores del contexto que proporciona la base del propio desarrollo. La estrategia de investigación radica en el estudio de los cambios constantes de todos los niveles de análisis implicados en el desarrollo, así como en el de la forma en que los cambios de cada uno de ellos contribuyen a promover modificaciones en los otros.

Dentro de los niveles más utilizados para el estudio de la plasticidad del desarrollo encontramos los de tipo genético, neuroquímico, embrionario y los psicológicos. En estos últimos podemos encontrar los derivados de las experiencias ante el medio ambiente familiar, la calidad de las interacciones sociales, los normativos, los contextuales y los producidos por los medios de comunicación y los aspectos ideológicos.

Estos niveles pueden ser considerados como restricciones del desarrollo y representan una base para el cambio y desarrollo humano dado que son objetos susceptibles de intervención y estudio científico.

En la siguiente sección ilustraremos algunos ejemplos de investigaciones realizadas dentro de los diferentes niveles.

Plasticidad en el nivel genético

Un caso muy bien estudiado es el referente al de la plasticidad de la conducta agresiva. Así, se ha señalado (Cairns, Gariepy y Hood, 1990) que esta puede regularse a través de la selección genética en muy pocas generaciones de crianza selectiva con animales de laboratorio. También existen evidencias de efectos de selección de características emocionales y de preferencia por alcohol en poblaciones experimentales de roedores. Esos efectos pueden ser reversibles si se restablece el proceso de selección genotípica. En general, la tendencia actual en el campo se encamina hacia la búsqueda de los mecanismos de respuesta que median entre las características genéticas y las sociales como las de la agresión, enfoque al que se le denomina microevolución y desarrollo.

Plasticidad en el nivel neuroquímico

El estudio de la química neuronal resulta importante para la comprensión de los niveles biológicos. Por ejemplo, Lerner (1981) nos señala que los neurotransmisores en el cerebro humano no solo afectan, sino pueden ser afectados por un

arreglo de conductas humanas (p.e. en el campo de la cognición con la vasopresina, el de la emocionalidad con algunos péptidos como el alpha-MSH).

Plasticidad en el nivel embrionario

Los trabajos de investigación desarrollados por Gottlieb (1976) y por Cairns (1979), muestran que la interacción mantenida por el embrión en su medio nos solo determina las formas iniciales de relación social con su madre, sino el desarrollo de estructuras o funciones más elaboradas, tanto para especies presociales como altriciales. Así, algunas manipulaciones en especies de laboratorio en estado embrionario han producido cambios sistemáticos en estructura o función como serían algunos patrones generales de movimiento o el desarrollo de una función de tipo social como la de la identificación del llamado de los miembros de su propia especie por parte de sujetos de tipo presocial (Gottlieb, 1976). Este tipo de literatura permite explicar, de manera más amplia, el fenómeno de la "impronta" como un proceso cuyo "periodo crítico" tiene que ser reconsiderado en virtud de que desde el nivel embrionario puede determinarse o no la modalidad de las primeras relaciones (ver Cairns, 1979).

Este tipo de trabajos, nos permite formular preguntas como las de: ¿en qué momento inicia una relación temprana? ¿qué tanto pueden determinarse las mismas relaciones tempranas por procesos genéticos y/o embrionarios?, ¿las experiencias embrionarias se consideran como estimulación temprana o sólo las de tipo perinatal o posnatal?

Plasticidad debido a experiencias

En este apartado abordaremos aquellos procesos de cambio en el desarrollo debido a las interacciones que el sujeto tiene con diferentes aspectos de su ambiente. No obstante, aunque se encuentren separadas las tres secciones podemos afirmar que los componentes biológicos no solo producen efectos en el "nivel conductual" sino que, en cierto grado, son producto del mismo.

Uno de los fenómenos más ampliamente investigado dentro de la literatura de la interacción social es el del apego madre-hijo, fenómeno que resulta un ejemplo clásico de las relaciones tempranas en el desarrollo infantil. Los datos

de las investigaciones con diferentes especies, incluyendo a la humana, demuestran la plasticidad de los organismos en el establecimiento y transformación de estas relaciones. Así, por ejemplo, los efectos de la separación temprana madre-hijo pueden ser reversibles en términos de los distintos indicadores (biológicos o psicológicos) de la relación. Es decir, no necesariamente los efectos deben ser perjudiciales. Lo importante para el estudioso de la plasticidad del desarrollo, radica en comprender cómo es que el organismo puede llegar a modificar su entorno y éste producir cambios en su forma de comportamiento y no tanto en describir, bajo el supuesto de inmutabilidad, cómo el sujeto llega a estar "fatalmente" determinado por sus relaciones tempranas.

La disciplina de la interacción social para el estudio del desarrollo nos conduce al análisis de los factores que promueven o no la maleabilidad o reversibilidad de los patrones de comportamiento. Así, por ejemplo, la relación temprana madre-hijo no es estática ni tampoco lo son sus efectos ya que dependen de factores contextuales como los cambios biológicos en la madre desde el periodo embrionario, perinatal y posnatal, incluyendo su capacidad de amamantar al bebé o tener actividad sexual, los cambios psicológicos derivados de la misma relación con el infante y su estructura psicobiológica cambiante, los cambios en el rol de la madre en la sociedad y los de los miembros del grupo social hacia ella.

Por otra parte, los cambios biológicos y maduracionales del bebé son factores que contribuyen a delinear la forma de la relación, las propiedades que éste tiene como agente social para la madre y la relación que a partir de ello construye con la misma, los cambios en el escenario social que promueven la ocurrencia de las respuestas iniciales del infante, los cambios y de éste hacia ellos.

Por estas razones, las relaciones "tempranas" madre-hijo no sólo son bidireccionales sino que se encuentran determinadas por el contexto, el que les proporciona un significado especial.

Plasticidad y calidad del medio ambiente familiar

En general, los enfoques sociológicos señalan que los bajos niveles de bienestar social producen un impacto sobre el éxito escolar y el desempeño intelectual, además, sobre las formas de relación de los sujetos con su medio social.

Una de las limitaciones de este enfoque, es la metodológica. Aunque resulta obvio que existe una correlación significativa entre el nivel socio económico y algunas medidas de la "inteligencia", esta supuesta obviedad no explica cuáles son los mecanismos que median entre ellos. Por supuesto, correlación no implica causalidad, ni explica las diferencias individuales encontradas, ni los factores involucrados.

Un enfoque productivo, en las últimas décadas ha radicado en el estudio de la ecología social de niños moderadamente retardados. El supuesto básico consiste en que el medio inicial es un factor crítico y que si se estimula al niño durante los primeros años se producirá una especie de "vacuna" contra el retardo. Por ejemplo, el modelo sistemático de Ramey, Mc Phee y Owen Yeates (1983), implica un principio emergente que señala que el niño es un producto de un sistema de unidades en interacción, cuyo estado (del sistema) depende del estado de otras unidades o niveles, por lo que los determinantes son múltiples. Lo anterior supone mecanismos regulatorios de retroalimentación constante respecto a la adaptación continua del niño con su entorno. En este modelo, el desarrollo se caracteriza por plasticidad ya que los procesos adaptativos ocurren bajo la presencia de demandas cambiantes, en donde el organismo es activo y opera sobre su ambiente además de que se ajusta a los cambios de éste.

La literatura sobre estimulación temprana, establece que la calidad del medio familiar ejerce un impacto en el desarrollo cognoscitivo pudiéndose predecir válidamente algunos indicadores de desarrollo intelectual con base en factores como los de la inteligencia de la madre, la clase de interacción en la familia, y en general como los de la ecología familiar que median entre los factores sociológicos y los psicológicos.

Por ejemplo, en un estudio realizado en nuestro medio, Gordillo y Santoyo (1990) encontraron, utilizando el instrumento de observación y evaluación de la calidad del medio ambiente familiar (Caldwell y Bradley, 1979), que los factores de distribución de dos recursos materiales y la educación e inteligencia materna, influyen significativamente sobre la calidad de la estimulación familiar y ésta a su vez sobre algunos índices de desarrollo. Algunos de los aspectos de la calidad del medio familiar que promueven la plasticidad del desempeño intelectual son los siguientes: el tipo de relación madre-hijo, las restricciones y castigos impuestos al niño, la organización del medio familiar, el proporcionar o no materiales de juego apropiados, la involucración materna en las actividades cotidianas del niño y la oportunidad de una estimulación variada para el infante.

CONSIDERACIONES FINALES

Se han descrito diferentes niveles de análisis sobre la plasticidad del desarrollo. Además, se ha discutido que el impacto de las relaciones tempranas no es ni inmutable ni irreversible. Difícilmente sería productivo trabajar aisladamente bajo un solo nivel debido a su interrelación permanente. Este enfoque nos conduce a un estudio más detallado de las influencias contextuales como configuradoras del desarrollo conductual y a la búsqueda de unidades de análisis de la maleabilidad, así como de algunos factores ecológicos relevantes a estudiar.

Un ejemplo de estos últimos, son las transiciones contextuales, o bien la operación de los diferentes sistemas propuestos por Bronfenbrenner y Crouter (1983) como serían los del microsistema (p.e., el medio ambiente familiar inmediato), el mesosistema (p.e., la interrelación entre la familia, la escuela, el grupo de amigos, etcétera), el exosistema (incluyendo los sistemas o instituciones culturales o legales) y el sistema ideológico. Sin embargo, convendrá estudiar los mecanismos psicológicos involucrados en la operación o los que son resultado de dichos sistemas.

Finalmente, los diferentes niveles de análisis de la plasticidad implican que la estrategia de estudio consista en la búsqueda multidisciplinaria de las formas de operación y relación entre los factores propuestos. De esta forma, el estudio de la plasticidad no sólo se convierte en más sistemático sino en una tarea estimulante y prescriptiva para el desarrollo humano.

REFERENCIAS

Bronfenbrenner, U., y Crouter, A.N. (1983) The evolution of environmental models in developmental research. En P. H. Mussen (Editor). *Handbook of child development: History, theory, and methods*. Vol. 1. Nueva York: John Wiley, pp. 357-414

Cairns, R.B. (1979) *Social development: The origins and plasticity of interchanges*. San Francisco: Freeman and Co.

Cairns, R.B., Gariepy, J. L., y Hood, K. E. (1990) Development, microevolution, and social behavior. *Psychological Review, 97*, 1, 49-65.

Gordillo, P.C.A., y Santoyo, V.C. (1990) Evaluación de la calidad del medio ambiente familiar de niños de diferente nivel socioeconómico. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 3,1-2, 183-194.

Gottlieb, G. (1976) Conceptions of prenatal development. *Psychological Review, 83*, 215-234

Lerner, R.M. (1981) Bases of plasticity in human development: Towards multidisciplinary research and intervention aimed at enhancing human development and change. Presentado en Aspen Institute for Humanistic Studies Conference on: Enhancing human development and change in the first twenty years of life: Scientific advances in intervention. Colorado, Agosto 9-15.

Page, E.B. (1972) Miracle in Milwaukee: raising the IQ. *Educational Researcher, 1*, 10, 8-16.

Ramey, C.T. y Barker-Ward, L. (1983) Psychosocial retardation and the early experience paradigm. En D. Bricker (Ed). *Intervention with at-risk and handicapped infants: From research to appplication*. Baltimore: University Park Press.

Ramey, C. T., MacPhee, D., y Oween Yeates, O. (1983) Preventing development retardation: A general systems model. En L. Bond y J. Jofee (Eds.) *Facilating infant and early childhood development*. Hanover, NH: University Press of New England.

REVISTA INTERCONTINENTAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN
1991 *VOLUMEN 4 No.2* *185 - 201*

DIVERGENCIAS FORMALES Y FUNCIONALES DEL REGISTRO LINGÜÍSTICO INFANTIL EN NIÑOS MENORES DE TRES AÑOS: GUÍA TEÓRICO-PRÁCTICA

ANA MARÍA PANDOLFI *
Universidad de Concepción

RESUMEN

Este trabajo trata las divergencias formales y funcionales del registro lingüístico infantil. Éstas están dadas en una guía teórico-práctica en niños menores de tres años a nivel de léxico, fonológico y morfosintáctico. El objetivo de este trabajo es dar a conocer dichas divergencias a través de una breve descripción en los diversos planos lingüísticos analizados y ejemplificar con enunciados extraídos de emisiones infantiles de niños de edad promedio 1 año 8 meses y 2 años 8 meses. El presente análisis pretende servir como pauta teórico-práctica a aquellas personas que trabajan con niños pequeños y a aquéllas que investigan la producción lingüística infantil en cualquiera de los niveles lingüísticos mencionados. Además, en este trabajo abundan los ejemplos, hecho que posiblemente podría facilitar la comprensión del lenguaje infantil en las primeras etapas de adquisición en niños menores de tres años de edad.

Palabras Clave: Registro lingüístico. divergencia formales y funcionales, infantil, guía.

ABSTRACT

This paper deals with the formal and functional divergencies in the child's linguistic speech production. They are given in the form of a theoretical and practical guide in children under three years of age in the lexical, phonological and morphosyntactical

* Facultad de Educación, Humanidades y Arte, Universidad de Concepción, Casilla 82-C, Concepción, Chile.

levels. The aim of the present work is to detect the above mentioned divergencies through a brief description in the different linguistic levels analyzed and to give examples of statements from the children's emissions. The mean age of the subjects ranges from 1 year 8 months to 2 years 8 months. The present analysis aims at serving as a theoretical-practical pattern to those persons who work with small children and, in general, to those who are interested in the language research in its early stages of acquisition. Besides, this work is full of examples, a fact that could possibly facilitate the comprehension of language production in children under three years of age.

Key Words: Speech production, formal and functional divergencies, child, guide.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es el producto del análisis de una serie de grabaciones de lenguaje espontáneo en situaciones no estructuradas con niños pequeños.

A través del análisis de la producción lingüística infantil, en más de 50 niños, destacamos las diferencias existentes entre el estándar adulto y el del registro infantil. Las edades promedio de los niños con los que trabajamos son 1 año 8 meses para los menores y 2 años 8 meses para los mayores.

Nuestro interés, dentro del campo de la psicolingüística, nos ha llevado a recoger gran cantidad de material grabado. Este material que hemos empleado para analizar el registro infantil de lengua, en niños menores de tres años de edad, es muy rico en ejemplos de enunciados, los que consideramos típicamente infantiles y propios de la producción lingüística en las primeras etapas de adquisición de la lengua. Además, representan, con bastante fidelidad, lo que puede considerarse característico para este rango de edad cronológica. Estos enunciados han servido como medio para detectar ciertos patrones o rasgos tipos en los niños pequeños, en el momento en que comienzan a adquirir y a emplear su lengua materna.

El propósito de esta descripción es de carácter eminentemente práctico; es decir, pretende servir como una especie de guía o pauta para comprender más cabalmente las emisiones de niños pequeños en las primeras etapas de adquisición y uso de su lengua materna. Pensamos que, de esta forma, sería posible acceder a un mayor entendimiento de la producción lingüística infantil y, al mismo tiempo, contar con un material de apoyo inicial para las personas que, de alguna manera, trabajan con niños pequeños o se interesan en su lenguaje.

En este trabajo queremos analizar e ilustrar con ejemplos extraídos de las nuestras infantiles algunas divergencias con respecto del estándar adulto en las estructuras oracionales o frases que lòs niños emplean en sus emisiones lingüísticas.

Encontramos formas con diferentes funciones que difieren total o parcialmente de la producción adulta. Nuestra descripción enfoca fundamentalmente los tres niveles lingüísticos siguientes: léxico, fonológico y morfosintáctico. En estos tres niveles de producción lingüística infantil apreciamos múltiples divergencias que describiremos e ilustraremos con abundantes ejemplos.

NIVEL LÉXICO

Se sabe que el niño pequeño, cuando comienza a usar su lengua materna, emplea el sustantivo como primer categoría de palabra. Evidentemente que los sustantivos representan la mayor disponibilidad léxica en niños menores de tres años. Emplean también algunos adjetivos como atributos del núcleo sustantivo, en especial, aquéllos que destacan alguna característica concreta de forma, tamaño o color. Pero en esta oportunidad, no nos referiremos a las clases de palabras propiamente tales, sino más bien, a las divergencias en el empleo del léxico como macroconjunto que forma para de su incipiente competencia lingüística. Más concretamente, aludiremos a usos divergentes del estándar.

En el nivel léxico, ha llamado nuestra atención el uso de formas concatenadas y las onomatopeyas con valor de palabra. A continuación, describimos brevemente cada una de esta divergencias y damos algunos ejemplos pertinentes, tanto para los niños menores como para los mayores.

1. Formas concatenadas

Entendemos por dichas formas toda creación infantil a nivel lexemático a partir de dos o más elementos léxicos que el niño siente y emplea como una sola entidad.

En el análisis del lenguaje infantil espontáneo encontramos gran diversidad de estas formaciones que se conocen con el nombre de *concatenaciones*. Enumeramos, en seguida, las de mayor frecuencia de uso entre los niños pequeños:

Preposición + artículo: cona ("con la"), *cole* ("con el"), *collo* ("con los"), *'nel, ene* ("en el"), *'na, ena* ("en la"), *pola* ("por la"), *dun* ("de un"), *duna* ("de una"), *dea* ("de la"), *deo* ("de los");

Preposición + pronombre demostrativo: de^{h}te, dete ("de este"), *de^{h}to, deto* ("de esto"), *deze* ("de ese"), *dezo* ("de eso"), *deza* ("de esa"), *neta* ("en esta"), *nete* ("en este");

Artículo + sustantivo: lato ("el auto"), *lelepante* ("el elefante"), *langüelita* ("la abuelita"), *losho* ("el oso"), *lavión* ("el avión"), etcétera;

Artículo + pronombre: loto ("el otro"), *noto* ("un otro"), *lotra* ("la otra");

Pronombre + verbo: laurí ("la abrí"), *yoya* ("yo voy a"), *leamo* ("le damos"), *lenconté* ("lo, la encontré");

Conjunción + otra categoría: yun ("y un"), *yuna* ("y una"), *yel* ("y el"), *yoto* ("y otro"), *yeloto* ("y el otro"), *ye^{h}te, yete* ("y este"), *ye^{h}ta, yeta* ("y esta"), yeto ("y esto"), yeze ("y ese");

Preposición + infinitivo: avé, avel, aé, aé^h ("a ver"), *eponé* ("para poner(se)"), *aucal* ("a buscar"), *achacar* ("a sacar"), *agualla^h* ("a guardar").

2. *Onomatopeyas con valor de otra categoría morfosintáctica*

La secuencia consonante-vocal-consonante-vocal (CVCV), de fácil producción fonética para el niño pequeño como, por ejemplo: *mamá, papá, papú, tete, tata,* etc. lo lleva a emplear con mucha frecuencia onomatopeyas que no sólo tienen fundación lúdica en las actividades infantiles, sino que también presentan un valor de palabra bien determinado en ciertos contextos. Así el niño emplea estas onomatopeyas con valores semánticos de otras categorías morfológicas expresadas en contextos lingüísticos equivalentes a sustantivos o verbos. Es normal, por ejemplo, que si el adulto le pregunta a un niño "¿Qué es ésto?", el niño responda "un *cocó*" en vez de "Un pollito"; también es frecuente escuchar una onomatopeya usada con valor de verbo. Al estímulo adulto de "¿Como hace el perrito?" se oye con frecuencia la respuesta del niño "*Guaguau*" por la acción de "ladrar"

Quizás por el hecho de que las secuencias fónicas de la onomatopeyas son ecolálicas, ya que se limitan a la reduplicación de la secuencia consonante-vocal, constituyen verdaderos sustitutos o "protolexemas" de ítemes léxicos que el niño

aún no ha internalizado y los que, en consecuencia, no maneja competentemente. Con algunos ejemplos se establece este fenómeno como patrón léxico-semántico.

Ejemplos:

Oye, mida, un *cocó* ("Oye, mira, un pollo/gallina/gallo")

Titá titá. ("Reloj o "sonido del reloj")

Lo' *tieteté.* ("Los pollitos")

Lo' *totó.* ("Los caballos")

El *guau.* ("El perro")

Un *ñau.* ("Un gato")

Yo *totó.* ("Yo ando a caballo")

'nejo e *tuto.* ("El conejo está durmiendo")

E' *pipó.* ("Es un pollito")

¿Eshe *alló*? ("¿ese teléfono?")

Cudo *cuacuá.* ("¡Puros patitos!")

NIVEL FONOLÓGICO

Entre las realizaciones fonológicas del niño en sus primeras etapas de adquisición de la lengua materna, encontramos algunas tranformaciones que podríamos considerar características en las primeras emisiones holofrásticas (enunciados de una sola palabra), frases de dos o tres palabras y oraciones simples con los mínimos elementos oracionales de sujeto y predicado.

Es frecuente observar en el nivel de la producción fonológica fenómenos como: elisión, alofonización, metátesis, diptongación, monoptongación, geminación consonántica y vocálica, entre otros. Con algunos ejemplos y breves descripciones queremos ilustrar dichas divergencias fonológicas infantiles con el estándar adulto.

1. Elisión

Llama la atención el hecho de que los niños pequeños elidan con regularidad uno o varios fonemas. En ocasiones, esto se traduce en elisiones de sílabas enteras. Por lo general, observamos este fenómeno en lexemas polisilábicos de tres o más sílabas. Podríamos pensar que la dificultad radica en la producción de palabras demasiado largas o complejas, ya que los pequeños prefieren, como lo señaláramos, la secuencia CVCV.

Ejemplos:

La *'poza*. ("La mariposa")

Uno *'vafa*. ("Una jirafa")

La *'tufa calén'*. ("La estufa está caliente")

Um *paco*. ("Un pájaro")

Un *quícolo*. ("Un cocodrilo")

E' *popótano*. ("El hipopótamo")

Un *'dicótero*. ("Un helicóptero")

2. Alofonización

Se llama alofonización a las diversas variantes de los sonidos del lenguaje que constituyen un fonema único. Aparece con frecuencia en la realización de consonantes oclusivas áfonas y sonoras. Estas alternan a menudo con consonantes fricativas o, algunas veces, se pierden el rasgo [+ sonoro] en la producción fonemática de oclusivas. Los niños pequeños realizan sonidos alofónicos o variantes entre /b/ y /p/ y también alternan estos fonemas con la fricativa labiodental /v/. Así, por ejemplo, alternan formas como las siguientes:

/gáto/ ~ /káto/ ("gato")

/pelóta/ ~ /velóta/ ("pelóta")

/bóte/ ~ /póte/ ("bote")

/bóte/ ~ /vóte/ ("bote")

Otra alfonización frecuente en niños pequeños es la que encontramos entre las líquidas vibrante múltiple /r̥/ y la simple /r/ con la lateral /l/. En muchos niños la /r/ alterna con la /l/, a veces incluso, con la fricativa /ʒ/, en casos como los siguientes:

/tráe/ ~ /tláe/ ("tráe")

/ʒ óxo/ ~ /lóxo/ ("rojo")

En el *comedol*. ("En el comedor")

Moi *tlaé'* latito. ("Me voy a traer el autito")

3. Metátesis

La metátesis es otra variante fonológica propia del niño pequeño cuando comienza a adquirir su lengua materna. Observamos este fenómeno con cierta frecuencia en la producción infantil en niños del rango menor de edad y también en los niños mayores.

Entendemos por metátesis la alteración en el orden de los fonemas o sílabas en una palabra. El producto de esta variación de los fonemas es un lexema que se parece al que se intenta emplear, pero que resulta distinto en su secuencia fónica tradicional. La mayor ocurrencia de esta realización fonológica se presenta, en la mayoría de los casos, en palabras polisilábicas.

Ejemplos:

Chamcana. ("Campanas")

¡Ah, tene cavo, tene *cavlo*! ("¡Ah, tiene clavo, tiene clavo")

Pátlano. ("Plátano")

E^{h}*ta é*^{h} la 'llanca. ("Esta es la callampa")

El *Torrolf*. ("El Rodolfo")

Zí, *e*^{h}*cadior*. ("Sí, esquiador")

Un *popa...nítono*. ("Un hipopótamo")

4. Diptongación

Se trata, en el caso de la diptongación, de un diptongo que el niño pequeño produce como sustituto de un solo fonema vocálico. Este diptongo no aparece en el estándar.

Ejemplos:

Cachia. ("Casa")

Eta *mealla*. ("Esta es la mamadera")

Debemos agregar que esta realización fonemática es de escasa frecuencia; no así la monoptongación que analizamos a continuación.

5. Monoptongación

En esta realización, el niño produce el fenómeno inverso a la diptongación, es decir, sustituye un diptongo por un solo fonema vocálico. Posiblemente el diptongo dificulta la producción de algunas palabras en el niño pequeño.

Ejemplos:

La *vatita*. ("La guatita")

'tá *valando*. ("Está bailando")

No *pedo*. ("No puedo")

E^{h}te *tene*. ("Este tiene")

No *zena*. ("No suena")

¿No *tene* juguete? ("¿No tienes jueguetes?")

Shí, she *feron*. ("Sí, se fueron")

Tengo *medo*. ("Tengo miedo")

6. Geminación consonántica y vocálica

Con cierta frecuencia observamos también la duplicación fonemática en el niño, esto es, pronunciar con bastante énfasis y doble articulación algunas consonantes

como /l/./m/, /n/, /t/, /p/ y en algunas oportunidades encontramos la geminación vocálica con mayor frecuencia entre los niños de dos años.

Estimamos que esta realización fonemática, no habitual para el estándar adulto del castellano, puede deberse a la elisión fonemática, realización normal en el niño pequeño.

Ejemplos:

La *tottuga*. ("La tortuga")

Paata. ("Pelota")

Eshe mío la *pacca*. ("Esta parca es mía")

Aa e pito. ("Está tocando el pito")

Tía, mía, *ée* papá. ("Tía, mira, es el papá")

A *patto*. ("Un plato")

'tá en *Nippa*. ("Está en Ñipas")

Voi tomá a *mameéra*. ("Voy a tomar la mamadera")

Ee ... a tila. ("Ese de la tía")

Mía *folle*. ("Mira, las flores")

Quiyóo. ("Se cayó")

Juanno. ("Está jugando")

Otta. ("Otra")

Aáta. ("Ahí está")

Cayó *atto*. ("Se cayó el auto")

Amenno. ("Está durmiendo")

Eta má' *linno*. ("Este es más lindo")

Creemos que este tipo de realización fonemática se debe a elisiones en polisílabos o al hecho de que algunos conjuntos de fonemas, por encontrase en límites silábicos, son de difícil producción, como /nd/, /rk/, /rt/, etcétera. Quizá también se debe al hecho de que el niño, al elidir un fonema, duplica otro de la

sílaba siguiente y, en algunos casos, podría tratarse de un recurso enfático, en especial, cuando las palabras terminan en vocal.

7. Otras

Algunas realizaciones fonológicas que se encuentran recurrentemente en la articulación infantil son, por ejemplo, la *interdentalización* y *el uso de la fricativa prepalatal coronal áfona /S /*. En la transcripción de ejemplos, empleamos el grafema "z" para el primer caso y las grafías "sh" para el segundo.

En el estándar adulto dichas realizaciones son objeto de una estigmatización de tipo socio-cultural y corresponden a un nivel de lengua subestándar.

Estimamos que en el niño pequeño son articulaciones normales y las atribuimos a desproporciones anatómicas, propias de su edad, que se van subsanando en el curso de su desarrollo fisiológico: incisivos de leche demasiado cortos, lengua de mayor tamaño, etc. A continuación, presentamos algunos ejemplos de interdentalización y de uso de "sh" /S/, fricativización con pérdida de la oclusiva /t/, como alternativa para "ch" /c^v/. Frecuentemente encontramos "sh" no sólo como alternando para "ch" sino también para /s/.

Ejemplos:

Ya, e^hta vé' *zopa*. ("Ya, otra vez sopa")

Esha la pata cola. ("Esa es la cola de la pata")

Un *shanto*. ("Un chancho")

La *cazita*. ("La casita")

Eshe 'tá güeno. ("Ese está bueno")

Eta la *cozina*. ("Esta es la cocina")

Una *manshana*. ("Una manzana")

La *shinita*. ("La chinita")

Aitá el *shol*. ("Ahí está el sol")

Eza taza ede Tan. ("Esa taza es de Tan")

'to *'seno nasha*. ("Estoy haciendo gimnasia")

Eze 'zun papá. ("Ese es un papá")

NIVEL MORFOSINTÁCTICO

Las divergencias de la producción lingüística infantil con el estándar adulto a nivel morfosintáctico son numerosas y estimamos necesario y de utilidad práctica realizar una sistematización de las más recurrentes. Con dicho propósito, describimos, en primer lugar, el fenómeno desde un punto de vista formal-funcional y luego aportamos algunos ejemplos ilustrativos tomados de los protocolos escritos que empleamos en el análisis de la producción lingüística infantil en su interacción con el adulto.

Entre las divergencias morfosintácticas que más llamaron nuestra atención tenemos las siguientes: ausencia de concordancia en el género a nivel morfológico, falta de concordancia de sujeto y predicado a nivel oracional, regularización de formas verbales, neutralización de la primera persona de singular en la conjugación, uso de una forma verbal de superficie por otra en profundidad. Estos rasgos morfosintácticos divergentes del estándar adulto serían, a nuestro juicio, los más frecuentes en las emisiones infantiles.

Entre los niños menores de dos años notamos también que la preposición falta regularmente en las frases que debieran llevarla. Dicha ausencia la explicamos porque el niño a esta edad emplea sus emisiones, de preferencia, sustantivos con algún determinante (artículo definido o indefinido, adjetivo calificativo, posesivo, demostrativo, etc.) y sus emisiones son mayoritariamente holofrásticas o frases de dos o tres palabras a lo sumo. Pareciera ser que la preposición no forma parte aún de su léxico disponible y no aparece en esta etapa que los psicolingüistas conocen con el nombre de etapa telegráfica. En cambio, entre los niños mayores, de edad promedio 2 años y medio a 3 años, no observamos este comportamiento lingüístico.

Procedemos a analizar brevemente las divergencias morfosintácticas mencionadas y a ilustrar las mismas con ejemplos registrados en los protocolos transcritos de grabaciones.

1. Falta de concordancia de género entre el sustantivo y sus determinantes

La ausencia de concordancia entre el género del núcleo sustantivo de una frase y sus determinantes es un patrón bastante regular en los niños pequeños. Emplean con frecuencia un artículo, por ejemplo, u otro determinante masculino junto a un sustantivo femenino o, a la inversa, un determinante femenino junto a sustantivo masculino.

Podríamos postular que las marcas semánticas-sintácticas de [+ masc.]/[– masc.] no forman todavía parte de su competencia sintáctica. Producen frases y oraciones breves sin observar la congruencia entre el determinado y sus determinantes.

Ejemplos:

Un *fló* ("Una flor")

Esha lápi'. ("Ese lápiz")

¿'na cuvo? ("¿Un cubo?")

Ete 'eza. ("Esta es la cabeza")

La mono. ("El mono")

2. Falta de concordancia entre sujeto y predicado

En el curso de nuestro análisis del lenguaje infantil hemos podido constatar la falta de concordancia a nivel oracional entre los elementos oracionales básicos, es decir, el sujeto y el predicado o sus complementos. En un gran número de enunciados infantiles no se observa la concordancia gramatical estándar de número. Los niños menores de 3 años emplean el verbo en una oración en número singular y el sujeto o un complemento en plural y viceversa. Según lo observado, estimamos que este patrón se debe probablemente al hecho de que el plural, en general, no aparece marcado en superficie en las emisiones infantiles. Esta incongruencia sintáctica a nivel de la oración sería, por lo tanto, el típico producto del período de transición por el que atraviesan los niños pequeños en la adquisición de su lengua materna. Durante este período usan formas protooracionales, las que progresivamente se van acercando al estándar formal adulto a medida que su madurez sintáctica aumenta, en forma paralela, a su madurez cognitiva.

Algunos ejemplos ilustrarán en mejor forma este rasgo que consideramos característico de la producción lingüística infantil a nivel oracional.

Ejemplos:

Eto shon la comía. ("Esta es la comida")

Zon una culevla. ("Es una culebra")

Um pe^{h}cado y eshe vanco... se cayó. ("Un pescado y ese barco...se cayeron")

Zo' 'a 'oca. ("Es la boca")

Ete zon lo' niño'.("Estos son los niños")

3. Regularización de formas verbales

En la conjugación es habitual encontrar estructuras verbales muy diferentes a las empleadas por el adulto. A menudo observamos casos de regularización de las formas verbales irregulares en la producción infantil. Intentamos explicar este fenómeno de la siguiente manera: el inventario de formas verbales que usan los niños pequeños es más cerrado que el de los adultos y, además, se encuentran en pleno período de adquisición de su sistema verbal. No olvidemos que la primera categoría que emplean es el sustantivo y luego, éste y algún determinante, constituyendo el uso de formas verbales una etapa posterior.

Este hecho provoca el uso de las formas más simples de los verbos. Estas formas presentan alguna adaptación fonológica o léxica realizadas por el niño, porque él utiliza formas simplificadas o directamente derivadas del tema infinitivo. Es frecuente entonces que los niños menores de 3 años manejen con regularidad formas de transición hacia la forma correcta irregular del estándar normativo. Con ejemplos encontrados en los enunciados infantiles ilustramos el fenómeno de la regularización.

Ejemplos:

Hazo tarea. ("Hago tareas")

Porque me *ponieron* algo. ("Porque me pusieron algo")

Osho *tení.* ("Oso tienes")

Yo lo *pono.* ("Yo lo pongo")

Mira que me *shajó*. ("Mira lo que me trajo")

¿*Hazo* 'nasha? ("¿Hago gimnasia?")

Yo *tenno* boca. ("Yo tengo boca")

Yo me *co^{h}to* ahí. ("Yo me acuesto ahí")

A *vene* papú. ("Ahí viene el auto")

4. Neutralización de la primera persona de singular

Es normal que el niño pequeño, en las primeras etapas de adquisición de su gramática, refiera la acción o proceso expresados por el verbo no a sí mismo en primera persona de singular, sino en tercera persona de singular.

El niño ve la acción o el proceso en forma objetiva y no es todavía competente lingüísticamente para abstraer la acción o el proceso y atribuirlos, en forma subjetiva, a su propia persona. Podríamos decir que proyecta la acción o el proceso hacia otro y no hacia sí mismo. Es pues frecuente encontrar formas como las de los siguientes ejemplos:

Chi *tene* caló' yo. ("Si yo tengo calor")

Yo *chave* chacá' la llave. ("Yo sé sacar la llave")

Yo también me *toma* la leche la mi caza. ("Yo también me tomo la leche allá en mi casa")

Quele e^{h}ta. ("Quiero esta")

Non té yo... a *shuva* a shuva. ("No sé yo, me subo, me subo")

Yo me *'ompró* la chala. ("Yo me compré las chalas")

Melo *lavó* e peyo. ("Me lavé el pelo")

Me *peyó* el ojo. ("Me pegué en el ojo")

5. Uso de una forma verbal de superficie por otra en profundidad

La sustitución de una forma verbal por otra es un rasgo sintáctico frecuente en la producción infantil de oraciones. Llama la atención, por ejemplo, el empleo

del imperativo para la primera persona de plural en formas como "vayamos" o "juguemos"; el niño pequeño reemplaza sistemáticamente esta formas verbales por las de presente indicativo "vamos" y "jugamos". Estimamos que la coincidencia de estas formas imperativas con el presente subjuntivo podría ser la causa de la sustitución en superficie de una forma por otra, ya que los niños a esta edad no manejan aún el subjuntivo.

En otras ocasiones, se observa el uso de un infinitivo como forma sustituta de un autoimperativo.

Ejemplos:

Yo *hazel* tamién un tlen. ("Yo hago también un tren")
(infinitivo por autoimperativo)

Traemo' otra muñeca. ("Traigamos otra muñeca")
(presente indicativo por imperativo)

Démologual para que no she *quebra*. ("Guardémoslo para que no se quiebre")
(presente indicativo por presente subjuntivo)

Zelá' la peta. ("Cierro/voy a cerrar la puerta")
(infinitivo por presente indicativo o perífrasis)

6. Elisión de la preposición en la frase prepositiva

Como tendencia general, los niños muy pequeños -de edad promedio 1 año 8 meses a 2 años de edad- rara vez emplean la preposición ante una frase que debiera llevarla en el estándar formal. Estos niños menores emiten preferentemente enunciados de una palabra (holofrases) o frases de no más de dos palabras en este período de adquisición lingüística. Es lógico suponer entonces que la preposición es de adquisición posterior a la del sustantivo y algunos de sus determinantes, pues el niño muy pequeño primeramente aprende a dar nombres a las cosas (etiquetar el mundo) y luego, a decir cómo son las cosas (atribución de características o propiedades).

En cambio, en niños mayores -de edad promedio 2 años 8 meses a 3 años- no hemos observado la elisión constante y regular de la preposición, lo que quiere decir que esta categoría de palabra ya forma parte de su inventario léxico y está disponible para ser usada en las emisiones infantiles.

Ilustremos este fenómeno con algunos ejemplos de enunciados extraídos de las muestras recogidas que analizamos. *A* representa el estímulo del adulto y *N*, la respuesta del niño.

Ejemplos:

A: ¿Tu mamá?

N: *La caza*. ("En la casa")

N: ahí 'ta Pato Dona' *auto*. ("Ahí está el Pato Donald en el auto/con el auto")

A: ¿Con quién está ese niñito?

N: *A vau*. ("Con el perro")

N: Ete aló *la Mané*. ("Este teléfono es de la Mané")

N: Jogando *a joguete*. ("Jugando con los juguetes")

CONCLUSIONES

El presente trabajo debe considerarse como un primer intento para establecer algunas de las innumerables divergencias fonológicas, léxico-semánticas y morfosintácticas que pueden presentarse en la competencia lingüística de niños pequeños que se encuentran en las primeras etapas de adquisición y uso de su lengua materna.

Las breves descripciones realizadas para cada nivel lingüístico constituyen una aproximación teórica al producto práctico de varios años de trabajo con niños pequeños.

El análisis realizado sólo pretende introducir a los interesados, dentro del campo de la psicolingüística, específicamente en la adquisición del lenguaje infantil. Estimamos que la descripción presentada podría abrir un mundo nuevo y enriquecedor para aquellas personas que estudian el lenguaje infantil en la "recreación" de la lengua que hacen los niños pequeños.

Es imposible llegar a realizar un análisis exhaustivo de todas y cada una de las divergencias que se observan en la producción lingüística de los niños; pero pensamos que esta guía teórico-práctica podría servir como introducción a la

problemática que significa trabajar con niños pequeños, los que aún no disponen de su gramática básica y, por ende, no son muy competentes en su lengua y se expresan según estándares diferentes a los de los adultos.

Es por esto que vemos en el presente análisis un aporte práctico que podría ser de utilidad para aquellas personas que trabajan y tratan con niños pequeños, o de interés para otros que se dedican al estudio y análisis de la adquisición de la lengua materna.

ANALOGÍA
Revista de Filosofía.

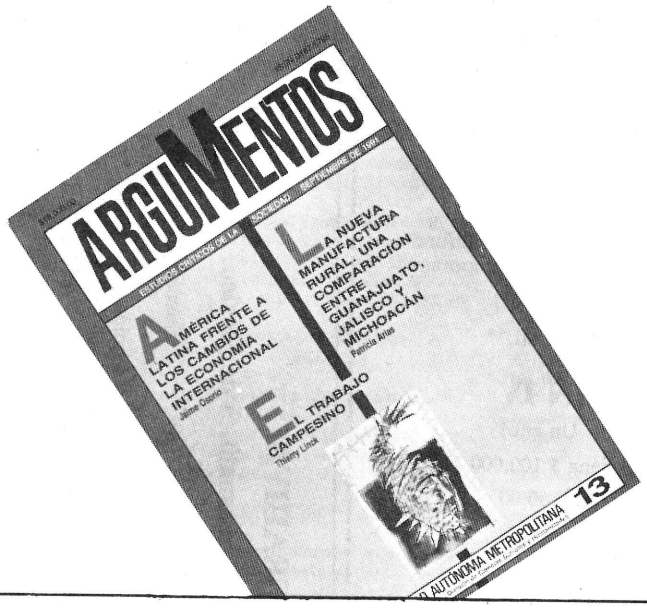
ANALOGIA es una revista de investigación y difusión filosóficas del Centro de Estudios de la Provincia de Santiago de México de la Orden de Predicadores (Dominicos). ANALOGIA publica artículos de calidad sobre las distintas áreas de la filosofía.

Colaboraciones (artículos, notas, reseñas) y pagos enviarse a:

Apartado postal 23-161
Xochimilco
16000 México, D.F.
México.

Periodicidad semestral. Suscripción anual (2 números): 20 US dls.

SUSCRIBASE



SUSCRIPCION ANUAL (3 NUMEROS) $ 50,000.00

Estados Unidos y Canada 36 dólares/ Centro y Sudamérica 26 dólares/
Europa y resto del mundo 42 dólares

ADJUNTO CHEQUE O GIRO BANCARIO No.

DEL BANCO _____

POR LA CANTIDAD DE _____

POR UNA SUSCRIPCIÓN POR ___ AÑO(S) A PARTIR DEL No.

NOMBRE _____

DIRECCIÓN _____

_____

CIUDAD _____

PAÍS _____

C.P. _____

TEL. _____

Enviar cheque o giro a nombre de Justino Luis Cabrera
Calzada del Hueso No. 1100, Col. Villa Quietud, C.P. 04960, México D.F., División de Ciencias Sociales y Humanidades. Tel. 5-94-78-33 ext. 312

UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA UNIDAD XOCHIMILCO

GRADIVA
Revista de la Sociedad Psicoanalítica de México, A.C.

Publicación cuya finalidad es la de difundir el pensamiento Psicoanalítico contemporáneo y de ciencias afines al Psicoanálisis.

Los precios incluyen envío postal.**

VOLUMEN IV

(Tres números. Un año)

República Mexicana $ 100,000

Extranjero U.S. $ 50.00

VOLUMEN V

(Tres números. Un año)

República Mexicana $ 100,000

Extranjero U.S. $ 50.00

INFORMES Y PEDIDOS:

Sociedad Psicoanalítica de México, A.C.
Av. México No. 37-403 Col. Condesa.
C.P. 06100, D.F.
Tels.: 553-35-99, 286-65-50, 286-03-29

LLENE Y ENVIE EL TALON ADJUNTO

**Precios sujetos a cambios sin previo aviso.

GRADIVA

Revista de la Sociedad Psicoanalítica de México, A.C.

Nombre _____

Dirección _____ C.P. _____

Ciudad _____ Estado _____ País _____

Suscripción Vol. V	$ 100,000
EXTRANJERO	U.S. $ 50.00
Conjunto de Números Anteriores (10 Revistas)	$ 200,000
EXTRANJERO	U.S. $ 100.00
Números Anteriores Sueltos	$ 35,000.00 c/u.
EXTRANJERO	U.S. $ 20.00 c/u.

Especifique _____

_____

_____

Total $ _____

CHEQUE O GIRO POSTAL Unicamente a nombre de la Sociedad Psicoanalítica de México, A.C.
Av. México 37-403 Col. Condesa
C.P. 06100, D.F. 553-35-99, 286-65-50, 286-03-29

ISSN 0185 2698

PERFILES EDUCATIVOS

PERFILES EDUCATIVOS es una publicación trimestral del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM que difunde desde 1978 investigaciones en educación superior. En su última edición contiene las ponencias del Foro Local (previo al Congreso Universitario de la UNAM) que se realizó en el CISE.

Ventas y suscripciones:
Edificio Técnico CISE-SUA,
Circuito Exterior,
Ciudad Universitaria,
Tels: 5 50-52-15 ext. 4673
y 5 50-00-33.

PUBLICACIONES CISE

UN AÑO DE EDUCACION Y CULTURA POR SOLO $ 54,000

¡suscríbete ya!

CORRESPONDENCIA CON DERECHOS POR COBRAR
SOLAMENTE SERVICIO NACIONAL
REGISTRADO

CORRESPONDENCIA
PERMISO POSTAL
D.F 4-91
México, D.F.

EL PORTE SERA PAGADO POR:

conafe

ADMINISTRACION DE CORREOS No. 61
06601 México, D.F.

Suscripción anual en México 54000 pesos M.N. En Estados Unidos 100 USD

Cheques o giros postales a nombre del Consejo Nacional de Fomento Educativo. Favor de no enviar dinero en efectivo.

Nombre: _____

Edad: ____ Ocupación: _____

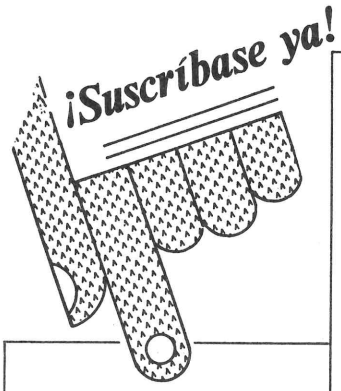
Domicilio: _____ Colonia: _____

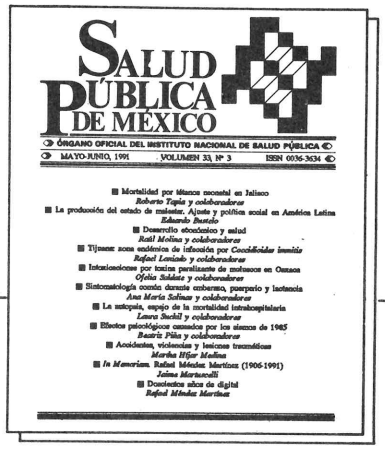
Ciudad: _____ Estado: _____

País: _____ Teléfono: _____ C.P.: _____

Suscripción: ___ Renovación: ___ cheque ___ giro postal ___

Para no cortar su revista saque una fotocopia





SALUD PÚBLICA DE MÉXICO

ÓRGANO OFICIAL DEL INSTITUTO NACIONAL DE SALUD PÚBLICA

MAYO-JUNIO, 1991 VOLUMEN 33, Nº 3 ISSN 0036-3634

- Mortalidad por tétanos neonatal en Jalisco
  Roberto Tapia y colaboradores
- La producción del estado de malestar. Ajuste y política social en América Latina
  Eduardo Bustelo
- Desarrollo educativo y salud
  Raúl Molina y colaboradores
- Tijuana: zona endémica de infección por *Coccidioides immitis*
  Rafael Lemus y colaboradores
- Intoxicaciones por toxina paralizante de moluscos en Oaxaca
  Ofelia Salazar y colaboradores
- Sintomatología común durante embarazo, puerperio y lactancia
  Ana María Salinas y colaboradores
- La autopsia, espejo de la mortalidad intrahospitalaria
  Laura Suchil y colaboradores
- Efectos psicológicos causados por los sismos de 1985
  Beatriz Pilar y colaboradores
- Accidentes, violencias y lesiones traumáticas
  Martha Hijar Medina
- *In Memoriam*. Rafael Méndez Martínez (1906-1991)
  Jaime Martuscelli
- Doscientos años de digital
  Rafael Méndez Martínez

MÉXICO

Instituciones y público en general	$ 20 000.00
Estudiantes	$ 16 000.00
Ejemplar	$ 4 000.00

AMÉRICA LATINA

Instituciones	U.S. Dlls. 30.00
Público en general	U.S. Dlls. 25.00
Estudiantes	U.S. Dlls. 20.00
Ejemplar	U.S. Dlls. 5.00

OTROS PAÍSES

Instituciones	U.S. Dlls. 50.00
Público en general	U.S. Dlls. 40.00
Estudiantes	U.S. Dlls. 30.00
Ejemplar	U.S. Dlls. 10.00

INFORMES
Dr. Roberto Gómez
Av. Universidad 655
Col. Santa María Ahuacatitlán
CP 62508 Cuernavaca, Morelos
Tel. (9173) 11-01-11 Ext. 2282

SALUD PÚBLICA DE MÉXICO

DESEO SUSCRIBIRME A SALUD PÚBLICA DE MÉXICO POR: ◇ UN AÑO ◇ DOS AÑOS

PARA LO CUAL ENVÍO POR CORREO LA CANTIDAD DE $ _____ M.N.
EN GIRO POSTAL A NOMBRE DE **SALUD PÚBLICA DE MÉXICO.***

NOMBRE _____
DIRECCIÓN _____
COLONIA _____ C.P. _____
CIUDAD _____ ESTADO _____

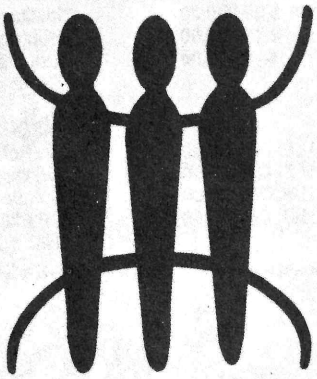
En caso de ser estudiante favor de indicar: UNIVERSIDAD _____

Nº DE MATRÍCULA _____ GRADO QUE CURSA _____

*Solamente se acepta el pago en giro postal

ALAMOC ASOCIACION LATINOAMERICANA DE ANALISIS Y MODIFICACION DEL COMPORTAMIENTO

APRENDIZAJE Y COMPORTAMIENTO



DICIEMBRE 1990 VOL. 8 No. 1-2

DIRECTOR EDITOR: RAFAEL NAVARRO
Av. del Ejército 585, Lima 18, Perú

SUSCRIBASE A LA REVISTA INTERAMERICANA DE PSICOLOGIA

Publicada por la Sociedad Interamericana de Psicología desde 1967. Tiene como política editorial reflejar los desarrollos que están ocurriendo en la psicología del continente, tanto desde la perspectiva teórica como la aplicada o profesional. Se publica dos veces al año y acepta manuscritos en todas las áreas de la Psicología, en inglés, español, o portugués.

SUSCRIPCION/SUBSCRIPTION/ASSINATURA

NOMBRE
NAME _____
NOME

DIRECCION
ADDRESS _____
ENDREÇO

CIUDAD
CITY _____ PAIS
CIDADE COUNTRY _____
PAIS

TIPO DE SUSCRIPCION SUBSCRIPTION TYPE TIPO DE ASSINATURA	LATINOAMERICA CARIBE	USA/CANADA OTHERS
INSTITUCIONAL INSTITUTIONAL INSTITUCIONAL	_____ ($ 25)	_____ ($ 30)
INDIVIDUAL INDIVIDUAL PESSOAL	_____ ($ 20)	_____ ($ 25)

AÑO/S; YEAR/S; ANO/S: _____

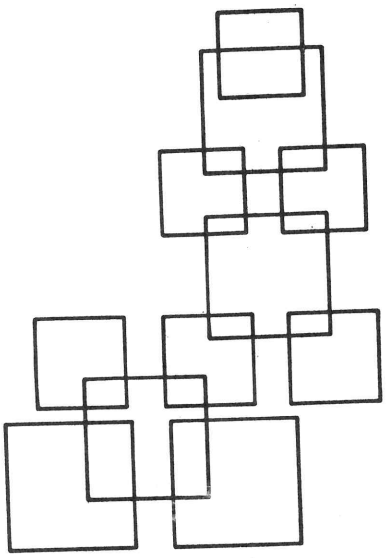
ENVIE ESTA SOLICITUD ADJUNTANDO SU PAGO A/SEND THIS FORM AND YOUR PAYMENT TO/ENVIE ESTA SOLICITAÇAO, JUNTO CON SEU PAGAMENTO A:

Pedro R. Rodríguez C., Managing Editor
REVISTA INTERAMERICANA DE PSICOLOGIA
Apartado 47018-Caracas 1041-A
VENEZUELA

CHEQUES A NOMBRE /MAKES CHECKS TO/CHEQUEAR COM O NOME:
SOCIEDAD INTERAMERICANA DE PSICOLOGIA o/or/ou
INTERAMERICAN SOCIETY OF PSYCHOLOGY

Si desea afiliarse a la Sociedad Interamericana de Psicología, solicite información a:

Ana Isabel Alvarez
Secretaria General. SIP
Departamento de Psicología-Universidad de Puerto Rico
Apartado 23174-Estación UPR, Río Piedras
PUERTO RICO 00931-3174



Professional Psychology: Research and Practice (ISSN 0735-7028) is published bimonthly (beginning in February) in one volume per year by the American Psychological Association, Inc., 1400 North Uhle Street, Arlington, VA 22201. Subscriptions are available on a calendar year basis only (January through December). The 1991 rates follow: *Nonmember Individual:* $70 Domestic, $76 Foreign, $90 Air Mail. *Institutional:* $140 Domestic, $152 Foreign, $166 Air Mail. *APA Member:* $28. Write to Subscription Section, APA, 1400 North Uhle Street, Arlington, VA 22201. Printed in the U.S.A. Second-class postage paid at Arlington, VA, and at additional mailing offices. POSTMASTER: Send address changes to *Professional Psychology: Research and Practice,* 1400 North Uhle Street, Arlington, VA 22201.

REVISTA DE PSICOLOGIA
de la Universidad Nacional
de Tucumán

P S I C O L O G O S

Psic. Blanca Bazzano de Pérez
(Coordinadora)

Comisión de Publicaciones de la
Facultad de Filosofia y Letras,
Universidad de Tucumán, Perú.

REVISTA COSTARRICENSE DE PSICOLOGÍA

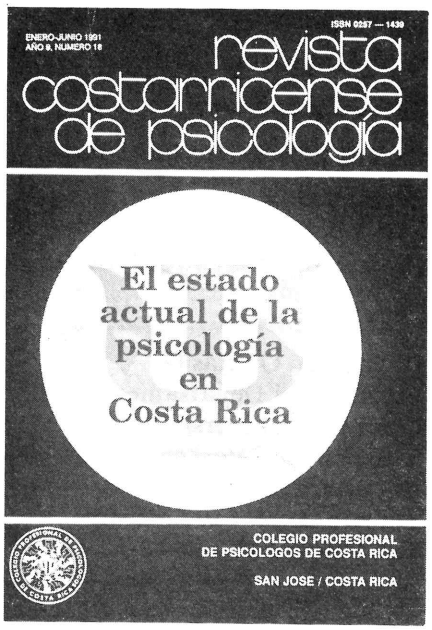
Directora: Marielos Hernández

Correspondencia:
Colegio Profesional de Psicólogos
Apt. No. 8238 San José 1000
Costa Rica

Canje y Suscripciones:

Suscripción anual:

Costa Rica:	¢500
Centroamérica y Panamá:	$ 8
Norte y Sur América:	$ 9



BIOFEEDBACK RESEARCH INTERNACIONAL

Manolete Moscoso, Ph. D.
President

El Instituto Internacional de Investigación en Biofeedback fue creado con el propósito de promover y fomentar la enseñanza e investigación de la terapia de biofeedback así como también el desarrollo de la medicina conductual y/o psicología de la salud en América Latina.

El Instituto cuenta con expertos, la mayoría de ellos profesores universitarios radicados en U.S.A. dispuestos a brindar apoyo científico a profesionales latinoamericanos formados en áreas de la salud mental.

Como una forma de apoyo económico, el Instituto ofrece una beca de $ 500.00 a la mejor tesis de graduación en las áreas de Psicología de la Salud y/o Medicina Conductual.

Solicitudes de información, bibliográficas, artículos de investigación y cursos de posgrado deben dirigirse a:

Dr. Luis A. Oblitas G.
Director del Departamento de
Extensión Universitaria de la
Universidad Intercontinental
Av. Insurgentes Sur 4135,
Tlalpan, D.F., 1400 México
Teléfono y Fax 573-12-53

Manolete S. Moscoso, Ph. D.
2404 Wilshire Blvd. Suite 501
Los Angeles, CA 90057
Teléfono (213) 480-0208
Fax (213) 480-1340

REVISTA INTERCONTINENTAL DE PSICOLOGIA Y EDUCACION

Dr. Luis Oblitas, Editor
UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL
Av. Insurgentes Sur 4135
14000 México, D.F.
Tel. 573-12-53 573-85-44 Fax 573-12-53

La Revista Intercontinental de Psicología y Educación, está dedicada a la publicación de artículos de carácter teórico, descriptivo y experimental en todas las áreas y enfoques de la psicología y de la educación, que contribuyan al avance científico de las mismas.

La revista tiene una periodicidad de dos números al año y en cada número se publica un promedio de 10 artículos de diferentes autores de Hispanoamérica y de otras partes del continente europeo. Los artículos son publicados en el idioma español, aunque en ocasiones también puede publicarse en inglés y francés.

La publicación maneja un promedio de 500 suscripciones anuales y mantiene canje con más de 100 revistas especializadas, y su radio de difusión abarca todas las principales universidades e institutos de enseñanza superior de Latinoamérica y Europa.

Los autores que deseen publicar sus trabajos en la revista deben redactarlo de acuerdo con las normas del estilo de la APA y enviar dos copias con un resumen en español e inglés.

La suscripción anual a la revista (dos números) es de 30,000 pesos (residentes en México), y de 20 dólares para todos los otros países. El precio para bibliotecas es de 50,000 pesos (México) y de 30 dólares (extranjeros). Favor de anexar a la ficha de suscripción el cheque o giro postal a nombre de Luis Oblitas. La publicación también puede ser obtenida mediante canje de revistas (de cualquier contenido temático).

REVISTA INTERCONTINENTAL DE PSICOLOGIA Y EDUCACION

NOMBRE:_____
CALLE:_____ No._____
COLONIA:_____ C.P.:_____
CIUDAD:_____ESTADO:_____
PAIS:_____TELEFONO:_____FAX:_____
SUSCRIPCION PARA EL AÑO (S):_____

La producción de esta revista
estuvo a cargo de
SIGNUM editores S.A. de C.V.
Cumbres de Acutzingo No. 13-108,
Col. Narvarte. Tel. 682-28-95.
Se terminó de imprimir
en el mes de octubre de 1991
y el tiraje fue de 1000 ejemplares.