REVISTA INTERCONTINENTAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

VOLUMEN 6

NÚMEROS 1 y 2

1993

DIRECTOR

EDITORES ASOCIADOS

JAVIER ROMERO AGUIRRE

JAVIER ROMERO AGUIRRE

GABRIELA MARTÍNEZ ITURRIBARRÍA

ALEXANDER DORNA (U. de Paris). La Psico

de Paris). La Psicología Política: una encrucijada pluridisciplinaria.

HORACIO GONZÁLEZ (U de Baja California, A sistema.

las interfaces: usuario-

RAMÓN LEÓN (U. Ricardo Palma y Cayetano Hered a de Lina) y ULCIELD GEUTER (Berlín). Al otro lado del mundo: nota sobre los emigrantes e appeos (1) en la psicología latinoamericana.

EDUARDO BACKHOFF ESCUDERO (U. Autópoma de Baja California, México). Normas hispanas de tests psicológicos ésiguen vigentes?

ELISARDO BECOÑA, MARÍA DEL PHAR GARCÍA (U. de Santingo de Compostela, España) y BERNANDO GÓMEZ-DURAN (U. de la Comuna España). Evaluación de la autoeficacia en fumadores: el cuestionario de resistencia la jurgencia de fumar.

EMILIA LUCIO GÓMEZ-MAQUEO (1. Nacional Autónomo de México). La implicación de la subjetividad en el análisis conductual aplicades.

MARÍA TERESA FUENTES NAVARRO y RICARDO MELGOZA CAÑEDO (Guadalajara, México). Identificación y validación de comportamientos instrumentales precurrentes para la adquisición de comportamientos básicos de lectoescritura (Primera parte).

WILSON LÓPEZ LÓPEZ Y GLADYS STELLA (FAP, Bogotá, Colombia). La investigación en la psicología colombiana.

MARTHA P. BONILLA, ROCÍO WILLCOX HOYOS y JOSÉ L. GONZÁLEZ DOUGLAS (U. Intercontinental, México). Estudio preliminar de personalidad de padres adoptivos.



UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL

Insurgentes Sur No. 4303

LICENCIATURAS:

Administración	S.E.P. 890337
----------------	---------------

Administración Hotelera S.E.P. 821001

Arquitectura S.E.P. 00922292

Ciencias de la Comunicación S.E.P. 644

Contaduría S.E.P. 890338

Derecho S.E.P. 00922293

Dirección de Empresas Turísticas S.E.P. 821001

Diseño Gráfico S.E.P. 00912255

Filosofía S.E.P. 871382

Informática S.E.P. 00922291

Odontología S.E.P. 00912254

Pedagogía S.E.P. 871380

Psicología S.E.P. 871379

Relaciones Turísticas S.E.P. 821002

Teología Estudios Libres

Traducción (Inglés o Francés) S.E.P. Trámite

REVISTA INTERCONTINENTAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

VOLUMEN 6

NÚMEROS 1 y 2

1993

DIRECTOR

JAVIER ROMERO AGUIRRE

EDITORES ASOCIADOS

JAVIER ROMERO AGUIRRE

GABRIELA MARTÍNEZ ITURRIBARRÍA



UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL

RECTOR

Lic. Juan José Corona López

SECRETARÍA GENERAL

Lic. José Luis Vega Arce

FACULTAD DE PEDAGOGÍA

Dra. Gabriela Martínez Iturribarría

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Dr. Javier Romero Aguirre

COORDINACIÓN EDITORIAL R.I.P.E.

Mtro. César Leonardo Alcalde Barreto

REVISTA INTERCONTINENTAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

VOLUMEN 6

NÚMEROS 1 y 2

1993

DIRECTOR

Dr. Javier Romero Aguirre

COORDINADORES EDITORIALES

Norma Leticia Mora Romann César Leonardo Alcalde Barreto

EDITORES ASOCIADOS

Rubén Ardila (Colombia)
Reynaldo Alarcón (Perú)
Ángela Biaggio (Brasil)
Elisaldo Becoña (España)
Rogelio Díaz Guerrero (México)
Ignacio Dobles (Costa Rica)
Gustavo Ekroth (Uruguay)
Héctor Fernández (Argentina)
Martín Fishbein (USA)

CONSULTORES EDITORIALES

Javier Romero Aguirre
Anabel Pagaza Arroyo
Martha Patricia Bonilla
Rocío Willcox Hoyos
Marcela Morales Ramírez
José Luis González Douglas
Víctor Hugo Gómez Villado
Salvador Rafael Castro Aguilera
Guadalupe García Zavala
Ma. del Carmen Pérez Solano

TRADUCCIONES

Luz Ma. Vargas Escobedo

Adolfo Hernández (España) Gabriela Martínez (México) Alfonso Martínez (Puerto Rico) Albertina Mitjans (Cuba) Javier Romero (México) José M. Salazar (Venezuela) Nelson Serrano (Ecuador) Bernard Tetreau (Canadá) Julio Villegas (Chile)

Fernando Arias Galicia Arturo Bouzas Carlos A. Bruner Sandra Castañeda Víctor A. Colotla Susan Pick Federico Puente Isabel Reyes Juan J. Sánchez Javier Urbina



UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Av. Insurgentes Sur 43O3, Tlalpan, D.F. 14400, México, Tel. 573-85-44 y Fax 655-15-43

REVISTA INTERCONTINENTAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

VOLUMEN 6

NÚMEROS 1 y 2

1993

CONSEJO EDITORIAL INTERCONTINENTAL

John Adair, University of Manitoba, Canadá.

Guido Aguilar, Universidad Francisco Marroquín, Guatemala.

Wilfredo Álvarez, Universidad Interamericana, República Dominicana.

Ramón Bayes, Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Guillermo Bernal, Universidad de Puerto Rico.

Amalio Blanco, Universidad Autónoma de Madrid, España.

Artidoro Cáceres, Centro de Neuropsicología y Comunicación Humana, Perú.

Eduardo Cairo, Universidad de La Habana, Cuba.

René Calderón, Universidad Católica Boliviana.

Rolando Díaz Loving, Universidad Nacional Autónoma de México.

María S. de Cano, Universidad de Panamá.

Alejandro Dorna, Universidad de París 8, Francia.

Carlos L. La Fuente, Universidad Católica de Nuestra Señora de la Asunción, Paraguay.

Frank Farley, University of Wisconsin, U.S.A.

Bernardo Ferdman, State University of New York, U.S.A.

Manuel Fernández, Universidad de Lima, Perú.

Esteve Freixa i Baqué, Universidad de Lille, Francia.

Marielos Hernández, Universidad de Costa Rica.

Jorge Luzoro, Universidad de Chile.

Richard W. Malott, Western Michigan University, U.S.A.

Gerardo Marín, University of San Francisco, U.S.A.

Manolete S. Moscoso, University of California, U.S.A.

María E. Moscoso, Pontificia Universidad Católica de Ecuador.

Eduardo Nicenboim, AIGLE, Centro de Estudios Humanos, Argentina.

Amparo Quan, Universidad Nacional Autónoma de Honduras.

Marc Richelle, Universidad de Lieja, Bélgica.

Oralia E. Román, Universidad de El Salvador.

Aroldo Rodríguez, Universidad Gama Filho, Brasil.

Pedro R. Rodríguez, Universidad Central de Venezuela.

Cecilia Thorne, Pontificia Universidad Católica del Perú.

Forrest B. Tyler, The University of Maryland, U.S.A.

Charles Uculmana, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.

Jorge E. Vergel, Universidad Santo Tomás, Colombia.

VOLUMEN 6

NÚMEROS 1 y 2

1993

EDITORIAL	7
ALEXANDER DORNA (<i>U. de París</i>). La psicología política: una encrucijada pluridisciplinaria.	9
HORACIO GONZÁLEZ (<i>U. de Baja California, México</i>). Psicología de las interfaces: usuario-sistema.	35
RAMÓN LEÓN (U. Ricardo Palma y Cayetano Heredia de Lima) y ULFIELD GEUTER (Berlín). Al otro lado del mundo: nota sobre los emigrantes europeos (1) en la psicología latinoamericana.	63
EDUARDO BACKHOFF ESCUDERO (U. Autónoma de Baja California, México). Normas hispanas de test psicológicos ésiguen vigentes?	99
ELISARDO BECOÑA, MARÍA DEL PILAR GARCÍA (U. de Santiago de Compostela, España) y BERNARDO GÓMEZ-DURÁN (U. de la Coruña, España). Evaluación de la autoeficacia en fumadores: el cuestionario de resistencia a la urgencia de fumar.	119
EMILIA LUCIO GÓMEZ-MAQUEO (<i>U. Nacional Autónoma de Mexico</i>). La implicación de la subjetividad en el análisis conductual aplicado.	133
MARÍA TERESA FUENTES NAVARRO y RICARDO MELGO-ZA CAÑEDO (Guadalajara, México). Identificación y validación de comportamientos instrumentales precurrentes para la adquisición de comportamientos básicos de lecto-escritura (Primera parte).	145
WILSON LÓPEZ LÓPEZ y GLADYS STELLA MARTÍNEZ (FAP,	161

MARTHA P. BONILLA, ROCÍO WILLCOX HOYOS y JOSÉ L. GONZÁLEZ DOUGLAS (<i>U. Intercontinental</i> , México). Estudio preliminar de personalidad de padres adoptivos.	183
GEORGINA CÁRDENAS, ARIEL VITE, ALMA ADUNA, LETI- CIA ECHEVERRÍA y HÉCTOR AYALA (<i>U. Nacional Autónoma de México, U. Autónoma Metropolitana</i>). Estrés y estilos de afron- tamiento en bebedores excesivos de alcohol.	195
RAQUEL CHAYO-DICHY, FEGGY OSTROSKY-SOLÍS, SER-GIO MENESES, MIGUEL ÁNGEL GUEVARA y THALÍA HAR-MONY (U. Nacional Autónoma de México). Un acercamiento neurofisiológico a la lectura de los sujetos normales y disléxicos.	207
LILIANA OTTAVIANO y ÁNGEL RODRÍGUEZ KAUTH (U. Nacional de San Luis, Argentina). Lectura de la violencia cotidiana desde el marco de la psicología política.	221
ALICIA ASTUDILLO PAZ (<i>U. de Concepción, Chile</i>). El efecto del aprendizaje de computación en el rendimiento académico en matemáticas y en los hábitos de estudio de los alumnos de nivel medio.	237
CARLOS A. BRUNER (<i>U. Nacional Autónoma de México.</i>) El análisis experimental de la conducta desde el punto de vista paramétrico.	247
JOSÉ LUIS SÁNCHEZ GÁMEZ y GILBERTO GONZÁLEZ GIRÓN (U. Nacional Autónoma de México). La interacción del estilo cognoscitivo con el método instruccional en el aprendizaje de las matemáticas.	257
JOSÉ F. GÓMEZ DEL CAMPO ESTRADA (<i>U. Iberoamericana</i> , <i>México</i>). El modelo de acción social para la intervención comunitaria.	271

EDITORIAL

En este mes de Agosto, luego de superar los condicionamientos administrativos que se presentaron con el cambio de Dirección de la Revista Intercontinental de Psicología y Educación a fines del año pasado, podemos ahora con mucho agrado ofrecer a nuestros lectores, el Vol. 6, Nos. 1y 2, Año 1993; en el cual, se han reunido trabajos diversos de alta calidad. Algunos son de carácter experimental en tanto que otros son de carácter mas bien documental. Unos se refieren a las diferencias halladas entre muestras de personas mediante la aplicación de pruebas; los demás trabajos, a análisis y reflexiones que hacen los autores poniendo énfasis en la metodología, las áreas de aplicación de la Psicología, y en aspectos de interés general para psicólogos y educadores.

En el caso específico de este número, el incluir artículos provenientes de distintas zonas geográficas latinoamericanas y europeas, confirma la realización de nuestros ideales, ya que hace auténtica realidad el aspecto INTERCONTINENTAL de la revista. El artículo de Ramón León y Ulfield Geuter por ejemplo, aborda el tema de los psicólogos europeos que emigraron a Latinoamérica, sus avatares y sus principales contribuciones a la entonces naciente Psicología en Hispanoamérica. En el Modelo de Acción Social para la Intervención Comunitaria, José F. Gómez del Campo, nos habla de las experiencias de los grupos humanos que han vivido en comunidades; cuya organización se fundamenta en una serie de principios filosóficos y morales que, en teoría permitirán el desarrollo armónico del grupo y de cada uno de sus integrantes. Este mismo trabajo, alude al novedoso estudio de la participación de paraprofesionales en programas de acción social para nuestra realidad latinoamericana. Horacio González, en su artículo Psicología de las Interfaces: Usuario-Sistema, revisa los modelos teórico-metodológicos de la psicología cognitiva, relacionándolos con los procesos subyacentes en el empleo de la computación. Las reflexiones de Emilia Lucio Gómez-Maqueo, sobre La Implicación de la Subjetividad en el Análisis Conductual Aplicado, tratan un aspecto que es necesario considerar al estudiar la metodología conductista, porque sus efectos son determinantes en los resultados esperados al aplicar cualquier programa para modificar la conducta humana. Martha P. Bonilla, Rocío Willcox Hoyos y José Luis González Douglas, profesores-investigadores de nuestra Facultad de Psicología, nos traen un valioso e interesante Estudio preliminar de la Personalidad de los Padres Adoptivos en México; permitiendo de esta manera la apertura de estudios de investigación, precisamente sobre la adopción en nuestra cultura donde no habían existido antecedentes al respecto.

Con relación a la Revista Intercontinental de Psicología y Educación, resulta igualmente importante anotar que en el proceso de creación de este número, intervienen ya en forma definitiva, como bien se podrá apreciar un nuevo Consejo de Consultores Editoriales y nuevos Coordinadores Editoriales; sin embargo, parte del trabajo que implicó la recopilación y selección de los artículos publicados, todavía estuvo a cargo de Luis Oblitas Guadalupe, a quien desde estas páginas se le agradece por su anterior labor editorial. Otro hecho fundamental a señalarse es que esta revista, tal como lo fue en el momento de su creación y desde la aparición de sus primeros números publicados, retorna por decisión de las Autoridades de la Universidad Intercontinental a las Facultades de Psicología y Pedagogía; Facultades éstas, donde la revista tuvo y tiene nuevamente tanto sus orígenes así como también su verdadero sentido de existir y una mayor proyección científico-académica universitaria.

Para terminar estas nuevas páginas editoriales, queremos expresar nuestro sincero y especial agradecimiento a todos los autores por su desinteresada participación, y a todas aquellas personas que responsablemente han cumplido sus tareas haciendo posible esta publicación. Queremos también manifestar aquí, nuestra esperanza en el sentido de que este número satisfaga las espectativas que a través de todo el Continente se han cifrado en nosotros; vale decir, tanto en lo netamente Universitario así como en lo concerniente a la difusión de la Psicología y la Educación, contribuyendo al perfeccionamiento de nuestros estudios e investigaciones profesionales.

ATENTAMENTE
"DUCIT ET DOCET"
DR. JAVIER ROMERO AGUIRRE

Agosto 9 de 1993

LA PSICOLOGÍA POLÍTICA: UNA ENCRUCIJADA PLURIDISCIPLINARIA

ALEXANDER DORNA
Universidad de París
Francia

RESUMEN

El artículo estructura el espacio de la Psicología Política en la actualidad. Por una parte los procesos psicológicos tienen como paradigma el individualismo metodológico (personalidad y liderazgo) y por otra parte los procesos sociales que se identifican con el paradigma de la influencia social. Se analizan los alcances teóricos y experimentales. Finalmente se presentan los trabajos recientes que vinculan la psicología, la comunicación y la persuasión.

Palabras clave: psicología política, influencia social, persuasión, liderazgo político.

ABSTRACT

This paper structure, now day, the politic psychology space. First the psychological process has the methodological individualism as paradigm (personality and leadership) second, it analyze the theorical and experimental scope; finally presents the recent works linked to psychology, comunication and personality.

Key words: political psychology, social influence, persuasion and political leadership.

La psicología política está a la búsqueda tanto de su autonomía como de una metodología propia. Dicha política se caracteriza en especial por una conceptualización errática, métodos polimórficos, una ruptura temática, la multiplicidad de posturas... sin embargo, los psicólogos muestran gran entusiasmo por este tema. Motivados y atraídos por un campo virgen de investigación, se ven más obligados a experimentar y por lo tanto, a confrontar los conocimientos adquiridos con frecuencia en otras disciplinas, con la realidad cotidiana.

En general la cuestión política se plantea en términos de estructuras sociales. Mas si la tradición sociológica continúa siendo el prisma dominante de la observación de la política, existen también otros puntos de vista. El estudio y el reconocimiento de un doble parámetro de paradigmas individuales y colectivos, en especial de su influencia, no permiten una teoría unificadora, al tiempo que ya surgen diferentes vertientes.

¿Es necesario recordar que las relaciones entre la psicología y la política vienen de tiempo atrás? En ciertos períodos de la historia contemporánea (Segunda Guerra Mundial), ramas completas de la psicología social tuvieron como origen cuestiones políticas: propaganda y publicidad; persuasión y liderazgo; dinámicas de grupo y comunicación; etc.

Como lo ha hecho notar A. Moscovici (1989) en un coloquio reciente desde este acontecimiento: hablar de psicología social y psicología política resulta un pleonasmo, por lo tanto, es necesario, para ordenar el asunto en cuanto cabe, retomar las cuestiones más estudiadas: el sujeto político, el liderazgo y la influencia social.

¿Cómo explicar ciertas actitudes políticas? ¿Es posible que los rasgos de la personalidad tengan alguna influencia en el comportamiento de las personas que se dedican a la política? ¿Por qué alguien se vuelve político? ¿Cómo se impone un líder? ¿Con cuáles estrategias mantiene su posición? ¿Son productos de su formación o viceversa?

Los psicólogos han reflexionado mucho sobre los mecanismos e implicaciones de la psicología en los asuntos políticos, alrededor de trabajos de laboratorio sobre la influencia social y la persuasión. Los modelos de la

comunicación son los marcos que más significado tienen.

La psicología política se caracterizó desde sus orígenes por una doble vocación: ser un conocimiento y ser una técnica. Su fundador, G. Le Bon (1910) la definió de esta manera: "conocimiento de los medios que permiten gobernar al pueblo convenientemente." La política se convirtió en un arte en el sentido de la ingeniería social.

La política quiere responder a los imperativos de acción: ¿Cuándo actuar, cómo actuar, dentro de qué límites actuar? Le Bon exigía que fuera útil y capaz de dominar mejor las reglas del gobierno: "la psicología política o la ciencia de gobernar es, sin embargo, tan necesaria que los hombres de Estado no sabrían qué hacer sin ella. De hecho, no prescinden de ella, sin embargo, por falta de leyes formuladas, los impulsos del momento y algunas reglas tradicionales muy sumarias constituyen sus únicas guías; pero con frecuencia conducen a errores costosos.»

La psicología política se desarrolla sin haber logrado obtener una definición unificadora; la manifestación conceptual de sus progresos consiste en renunciar a explicaciones simples para sus principios. Según Seoane (1988) la definición de la disciplina puede encontrarse en tres orientaciones teóricas:

Aquélla que hace de la política el objeto de aplicación de los conocimientos de la psicología, en particular de la psicología social. Así, la investigación está en relación directa con los problemas de la sociedad de acuerdo con su premura.

Las preguntas son muchas: ¿Cómo pueden los líderes movilizar a los ciudadanos? ¿Cómo hacer votar a los electores? ¿Cómo socializar políticamente a los jóvenes? ¿Cómo resolver los conflictos de la interacción política? ¿Cómo toman decisiones los políticos? etc.

• Aquélla que propone el estudio de las interacciones de los procesos psicológicos y los procesos políticos: ¿Cómo determinar los factores psicológicos de las conductas políticas?, ¿Cómo influencian las acciones políticas los aspectos psicológicos? Esta postura tiene dos direcciones: por un lado se hace un repertorio de los fenómenos psicológicos, percepciones, creencias, opiniones, actitudes, valores, intereses, estilos, defensas, vivencias; por otro, se analizan factores tales como: cultura política, sistema político, socialización,

DORNA

partidos u orden internacional.

12

 Aquélla que considera que el objeto de estudio de la psicología política no es otro que los fenómenos históricos y colectivos, encarnados por hombres o por grupos.

Entonces, se invita a los psicólogos sociales a rendir cuentas de las variables culturales y a describir situaciones particulares a la luz de los antecedentes socio-históricos y de los factores contextuales: el tiempo, las tradiciones, el sistema político, las ideologías.

Por ende, hacer de la psicología política una disciplina autónoma sigue siendo un proyecto a largo plazo. El buen sentido y la práctica de asuntos humanos nunca se han contrapuesto con los estrechos lazos que existen entre la psicología y la política. Desde un punto de vista universitario, lo que sucede es diferente.

Las dificultades para elaborar una definición común como la que acabamos de mencionar hacen que la psicología política constituya una especie de ciencia, una encrucijada de disciplinas diversas. Ningún modelo parece inclusivo: ninguna disciplina es suficientemente fuerte para descartar a las otras.

El desarrollo de la nueva disciplina se resaltó a fines de los años sesenta con la publicación de algunas obras. Sin embargo, la verdadera consolidación de la psicología política dentro del medio universitario por lo menos en los Estados Unidos, es la consecuencia de una acción progresiva y sostenida cuyos parámetros más visibles son los siguientes:

- Cuatro "manuales" que tratan de la psicología política: Knutson 1973, Stone 1974, Hermann 1976 y Stone y Schaffner.
- La fundación de dos revistas especializadas: Micropolíticas (1981) y Political Psychology (1979).

Una sociedad internacional experta, fundada en 1978, presentó sus trabajos durante congresos que han tenido lugar en los Estados Unidos y otros sitios. Los últimos encuentros han sido en Amsterdam (1986), en San Francisco (1988), en Nueva York (1988), y el próximo tendrá lugar en Tel Aviv.

En Francia, a pesar del renombre de un precursor como G. Le Bon, la psicología política no existe mas que a la sombra institucional de la psicología social, y los psicólogos que trabajan sobre este tema son pocos y están muy diseminados. Sin embargo, el deseo de definir sus estatutos parece marcar su camino. Algunos indicios dan lugar a esperar que sea así: la realización de dos coloquios sobre psicología política (1986 y 1989), así como la publicación de algunas obras de Grawitz (1985), Moscovici (1987-1988) y Rouquette (1988).

Por otra parte, en el medio universitario francés, se ha desarrollado una cierta psicología política basada en la cuestión sociolingüística. Es alrededor del análisis del discurso y de la palabra que se organiza la investigación. Muchos psicólogos investigadores dan testimonio de su interés en los temas políticos a través de la problemática del lenguaje (Dubois 1962, Cotteret y Moreau 1969, Labbé 1977, Gerstlé, 1979) y de la comunicación política: Cotteret 1973, Kapferer 1979, Cleron 1983, Miller 1981, Ghiglione et al 1986, Ghiglione (Ed. 1989).

I. El PARADIGMA INDIVIDUAL

El regreso del "sujeto" a la reflexión universitaria permite apreciar mejor el esfuerzo realizado por los psicólogos para delimitar las preguntas que puedan plantearse acerca de la persona política; ¿quién hace política? ¿por qué? ¿qué tipo de mecanismos cognitivos le ofrecemos al ser político? ¿cuáles son sus características? ¿qué tipo de lógica pone en práctica para persuadir? ¿qué estrategias utiliza para conquistar y mantener el poder? ¿qué forma tienen sus estrategias?

La persona política hace política porque ama el poder. Este cliché causal no es suficiente para orientarse en el laberinto de la vida; son las nociones de logros y de riesgos las que parecen más pertinentes. Grawitz (1985) dice que los logros dan notoriedad y ésta, a su vez, suscita más notoriedad. En cuanto al riesgo, la metáfora del juego es la que lo hace más explícito. Pero jugar en política no quiere decir someterse completamente al azar. El ser político puede ganar o perder, pero en una competencia, no en una ruleta de casino. Dado que la dimensión oculta del juego político es la estrategia, de ahí surge el dominio del conocimiento. La persona política está obligada a ser estratega: las situaciones en las que se encuentra inmersa y los juegos que juega con otros políticos le dan muchas posibilidades. Está obligada a elegir, en función de sus capacidades y recursos personales (hablando del aspecto intelectual) en medio de diversas opciones. Y si bien es posible que la política no sea total-

mente "racional", el político debe serlo siempre, teniendo en cuenta las reglas del sistema político (institucionalizado) y de la necesidad de ajustar su comportamiento al de otros. Es en este aspecto en que el político es o no es profesional. Hacer política es un verdadero oficio.

Como lo señalaron Weber (1963) y Dahl (1965), vivir de la política y recibir un sueldo por hacerla no es más que la parte visible de un *iceberg*. Las investigaciones sobre la persona política se han orientado en dos grandes direcciones: una se dirige hacia el estudio de la personalidad y la otra hacia el liderazgo.

A. LA PERSONALIDAD POLÍTICA

Los periodistas han consagrado la expresión "personalidad política" para designar a alguien importante en el universo de la política. En ocasiones se percibe la psicología de las personas políticas como sinónimo de personalidad política. ¿No reconstruye la personalidad por sí misma los modelos de cultura en los que cada quien ha vivido? ¿No presenta la personalidad el problema de la autonomía de las personas en situación?

Es el psicopolitólogo H. Lasswell (1930) el que introduce la cuestión de la personalidad en la psicología política. Propone una tipología de personalidades políticas dentro de un cuadro teórico psicoanalítico, en el cual el hilo conductor no es otro que el desplazamiento de los conflictos interiores hacia la identificación con una causa política. Los tres tipos canónicos son: el agitador (por ejemplo, los profetas bíblicos), el gestionador (por ejemplo, los presidentes estadounidenses) y el teórico (por ejemplo K. Marx).

Otra tipología es la del revolucionario y el contrarrevolucionario que propuso el psiquiatra español E. Mira y López (1939) después de su experiencia en la Guerra Civil, (pertenece más o menos a la misma época).

La investigación de una tipología política no ha dejado de aparecer en diversas formas. Esta tipología corresponde muy bien con una especie de psicología de lo cotidiano o del buen sentido, cada uno reconoce a los suyos, por la forma de vestir, de hablar y hasta de fumar. "Todos pensamos que Millerand ha traicionado (a la izquierda) y que Brian no ha traicionado a nadie. Veamos bien como toma su cigarrillo" (Meynard y Lancelot, 1964).

Se trata de una obra compleja que ha dado sus títulos de nobleza y sus primeras herramientas metodológicas al estudio de la personalidad política. La investigación de Adorno y del equipo de Berkeley, frecuentemente citadas aunque poco leídas, son un punto de referencia estable a pesar de las numerosas críticas de que han sido objeto (Christie y Jahoda, 1954, Rokeach, 1960 Ray, 1979). De hecho, estas investigaciones muestran la existencia de un tipo de personalidad política: la autoritaria, una personalidad fascinante, lista para participar en los movimientos antidemocráticos y sensibles a la propaganda antisemita, cuyos rasgos más característicos son: una moral convencional, la tendencia a la sumisión, los juicios estereotipados, la agresividad. Otros investigadores han profundizado en esta cuestión al mismo tiempo que formulan críticas a la experiencia de Adorno. Eysenck (1954) introdujo un enfoque bidimensional (duro-tierno y extremista-conservador), Wilson 1973, muestra una relación entre su escala de ansiedad y la escala "F" de Adorno. Por otra parte, Frenkel-Brunswik (1949) constata una tolerancia a la ambigüedad más elevada entre los liberales que entre los conservadores; mientras que Kreml (1977) trata de caracterizar la personalidad anti-autoritaria cuyos rasgos son: anti-orden, anti-poder, impulsividad, introspección.

Para Rokeach (1960-1973) el dogmatismo es una dimensión general dado que la mentalidad cerrada no se encuentra exclusivamente en la derecha. El dogmatismo es una variable estilística estructuradora, una visión autoritaria de la realidad y una actitud intolerante frente a aquellos que tienen creencias opuestas. Según este autor, el sistema cerrado de creencias tiene como función la protección. Es el tipo de solución que se encuentra en la confluencia entre la necesidad de saber y la necesidad de defenderse de toda novedad, por lo tanto, de un recuestionamiento de la causa que distingue el espíritu abierto del espíritu cerrado. En la experiencia de Christie y Geis (1970) la referencia a Maquiavelo es directa. Para estos investigadores, la ruptura que introdujo el florentino en su concepción de la política: la moral de un lado y la política del otro, es notable a nivel psicológico. El sujeto maquiavélico le da una gran prioridad al pragmatismo sobre la moral. Es calmado, no personaliza, es poco sensible a las ideologías y a los convencionalismos, ama la competencia, no tiene emoción alguna, se complace en el juego de la manipulación del prójimo y se resiste a la influencia social o, dicho de otra forma, es un "político".

Por último, el psicólogo puede cuestionarse si las preguntas sobre la personalidad política no se deben hacer a nivel del Estado. En efecto, el hombre de Estado es un político al cual su rango le confiere un considerable poder. De aquí que el hombre de Estado invista al Estado de la misma manera

16 DORNA

que el Estado lo inviste a él. Algunas obras sobre los presidentes estadounidenses (Hermann 1977, Kinder y Fiske 1986) hacen pensar que es razonable preguntarse sobre la influencia del Estado y por lo tanto, del mandato que ejerce sobre los ciudadanos.

En algunos estudios muy sugerentes, el psicólogo estadounidense Robert Lane (1982) puso de relieve el profundo significado y las estrechas relaciones que existen entre los poderes públicos y la autoestima.

Los poderes públicos confieren los estatutos, los honores, las promociones, los poderes y el reconocimiento. Estas distinciones se le dan a algunos, pero no a todos. Los Estados favorecen de igual manera la producción y mantenimiento de algunas conductas más que de otras y pueden controlar parcialmente sus efectos. Esta es la razón por la cual R. Lane hizo un número determinado de propuestas. Según él el Estado debe:

- · Alentar el auto-respeto con base en la virtud y la capacidad.
- · Dar a cada uno el símbolo de su importancia y darle sentido de dignidad.
- Reducir la importancia del dinero y del poder como criterio de éxito social.
- · Aumentar los criterios de autocomparación.
- Hacer que todos los agentes del Estado (preceptores, agentes de la policía, etc.) traten a cada individuo con la mayor dignidad.
- Facilitar el desarrollo individual con el fin de que las personas establezcan sus propias normas "ideales".
- · Reforzar la solidaridad y el altruismo social.
- Maximizar la individualidad compatible por medio de una alta estima de los demás.

A diferencia de otros psicosociólogos, R. Lane no le da importancia a la participación política. Él afirma que es mucho más probable que el trabajo, la vida familiar, el tiempo libre y el nivel de vida sean las "dimensiones" en

función de las cuales se miden las personas y midan lo que valen.

B. EL LIDERAZGO POLÍTICO

La personalización del poder es un fenómeno antiguo en la historia de la política. Weber (1971) la ha colocado en el centro de la cuestión sociológica del poder y al mismo tiempo ha dado a la psicología social un campo de trabajo inagotable. Sobre todo, el término líder se utiliza en política para designar a los jefes de los partidos, mientras que los psicólogos lo utilizan en un sentido más amplio y dentro de realidades sociales muy diferentes. Por lo tanto, el liderazgo político es un caso particular al tratar con el problema. No obstante, la mayor parte de los informes concernientes a las relaciones entre liderazgo y poder, líder y comportamiento de los demás, liderazgo y actuación en grupo, liderazgo y contexto de la interacción, se los debemos a estudios realizados en grupos pequeños.

La pregunta principal sobre el liderazgo no es quién se convierte en líder o cómo funciona el liderazgo. Se registra una experiencia célebre sobre los efectos de tres tipos de liderazgo (autoritario, democrático y de dejar hacer) realizada por Lyppit y White (1948). En ella se muestra que los niños reaccionan de manera muy diferente a los estilos de mando que se les imponen. Además, se observa una superioridad neta del estilo democrático en función de la productividad y la originalidad.

Este estudio sigue siendo paradigmático a pesar de ciertos matices que han aportado otras investigaciones. En efecto, la de Gibb (1951) muestra que el liderazgo autoritario da lugar a una mayor producción. Pero también confirma el deterioro de las relaciones humanas. En breve, algunos objetivos se logran con mayor facilidad con un liderazgo autoritario y otros con un liderazgo democrático. En general la aceptación de un estilo determinado de liderazgo y los efectos de este tipo de mando dependen de un gran número de variables estudiadas. La eficacia del liderazgo está relacionada con la exigencia del trabajo y de la situación, pero también con los objetivos y los valores propios de los miembros del grupo. En función de ello, la acción puede ser mejor cuando el líder asume ciertas actividades o bien las reparte entre varios miembros del grupo. De igual forma, los psicólogos se han preguntado sobre otros factores de influencia determinante en los líderes.

Las conductas verbales y la seguridad parecen desempeñar un papel fundamental en la adquisición y mantenimiento del liderazgo. En 1900, Binet, después de una serie de experiencias concluyó que ya que no es posible

18 DORNA

verificar el buen fundamento de las respuestas dadas; los miembros de un grupo pueden dejarse influenciar con facilidad por aquél que responda primero. Según Zaleska (1973) la capacidad de argumentación y la seguridad aparente de un sujeto pueden determinar en gran medida su influencia en el curso de una discusión. Por otra parte, Bales (1950) y más tarde Bavelas (1965) llegaron a resultados que muestran que una de las variables responsables de la influencia que se percibe, es la cantidad de participaciones en los debates.

- La ejecución del trabajo o las buenas relaciones interpersonales. Este es el problema que presenta Fiedler (1967) después de estudiar las relaciones entre la situación y el tipo de líder. Fiedler considera dos estilos de liderazgo y por lo tanto dos comportamientos diferentes dentro del mando en un grupo, uno se centra en la ejecución del trabajo, el otro, en el establecimiento y mantenimiento de buenas relaciones interpersonales. Según los resultados, Fiedler establece que el primero funciona bien cuando la situación es muy favorable o muy desfavorable en lo que concierne al líder. Pero el segundo es más eficaz cuando la situación es medianamente favorable. El carácter favorable o desfavorable de la situación está en función de las relaciones entre el líder y el grupo, el grado de estructuración del trabajo y en fin, en el poder del líder.
- Hollander (1964) investigó cuál es el grado de aceptación del liderazgo. Consta que el líder adquiere un "crédito" ante el grupo por el valor de sus contribuciones, es decir, en relación con el aumento de competencia por la aportación con relación al trabajo. En la medida en que el líder aumente su "crédito" se le permite transgredir las normas del grupo, mientras que anteriormente se hacía llamar al orden.

Estos estudios experimentales, probablemente porque están limitados por las constricciones metodológicas, no han desembocado de manera práctica en ninguna aplicación dentro del dominio de la política. Es hasta hace poco que los politólogos comenzaron a interesarse en ello. El liderazgo político (Hermann 1986, Sobral 1988) se define no solamente por la influencia que el líder ejerce en un grupo, sino por su carácter casi permanente, consistente y sistemático durante un período considerable de tiempo. Aún se pueden identificar más elementos: Holsti (1972), Barber (1972), Hermann (1983), la fuerza de sus creencias, el tipo de interacción que tiene con sus seguidores, la manera en que se mueve para representarlos, su reacción ante la presión, sus recursos para superarla, las conductas que lo han conducido a tener éxito o fracasar en

el pasado y sus circunstancias.

El liderazgo no existe sin la existencia de seguidores. Ahora bien la relación entre líder y seguidores es interactuante, compleja y cambiante.

¿Cuáles son las personas que dependen del líder?

¿Ante quién es responsable?

¿A quién y a qué debe poner atención?

¿Cuál es la fuerza y la naturaleza de la oposición?

¿Cuáles son las creencias de sus seguidores?

¿Cuáles son los recursos de que dispone el líder?

¿Cuál es el organigrama (teórico y real) de la organización a la que pertenece el líder?

El análisis del liderazgo a partir de esta perspectiva de relación (Hermann 1986, Dubin 1986, Young 1958) permite derivar algunas reglas sencillas. El postulado general consiste en comprender el modo de relación entre líder y seguidores en tanto que son procesos de contabilidad. Los seguidores apoyan al líder cuando se encuentra al principio de su función. Hacen lo mismo cuando las medidas tomadas no tienen consecuencias negativas para ellos mismos, o cuando son positivas. Otro elemento identificado: el apoyo se sostiene si la imagen que tienen los seguidores de la relación corresponde a sus expectativas anteriores.

En resumen, los conocimientos derivados de la experimentación en psicología social son importantes, pero el estudio del liderazgo político es todavía fragmentado e insuficiente. Hace poco tiempo que los politólogos se interesan ya sea en el poder o en la comunicación para estudiar la interacción líder-seguidores con el fin de comprender mejor el funcionamiento del sistema político.

II. PROCESOS POLÍTICOS Y PROCESOS PSICOLÓGICOS

La noción de proceso ha sido elegida por muchos psicopolitólogos (Deutsch

1985-) para designar una regularidad de intercambio entre los fenómenos psicológicos (individuales) y los fenómenos políticos (colectivos e individuales); porque si la psicología aporta un conocimiento de los mecanismos del sujeto (cognición, aprendizaje, percepción, memorización, atención motivación...) siempre es como respuesta a estructuras sociales en una situación dada (familiar, escuela, partidos políticos, armada, iglesia, sindicatos...) A la psicología social se le debe la articulación de estos dos procesos. Algunos de estos trabajos, por lo tanto, constituyen una referencia para el psicopolitólogo. Las experiencias sobre dinámica de grupos de las cuales la obra de Cartwright y Zander (1953) son aportaciones fundamentales (sic). Notablemente se encuentra la síntesis de French y Raven acerca del poder social; la investigación de Festinger y Aronson sobre la activación y la reducción de la disonancia cognitiva; el estudio de Deutsch sobre los efectos de la cooperación y de la competencia sobre el grupo y el célebre trabajo de Leppitt y White sobre el liderazgo.

Sin embargo, es alrededor del paradigma de la influencia social que se sitúa la aportación más notable de la psicología social a la comprensión del universo de la política. ¿Cuáles son los mecanismos de la influencia? ¿Qué problemas permite promover? ¿Cómo funcionan?

A. Los Mecanismos de la influencia social

1. La facilitación social es el primer mecanismo determinado por la experimentación. (se le atribuye a Tripplett). El fenómeno establecido es bastante sencillo si uno compara el desempeño con el que un trabajo se desarrolla por una sola persona o en compañía de otras personas, la presencia de las cuales influencia el comportamiento de aquél que realiza el trabajo.

Diversos estudios muestran dos casos:

- El efecto del público: la presencia de espectadores pasivos afecta el comportamiento de alguien que lleva a cabo un trabajo determinado. Ahora bien, el público por sí mismo no es suficiente para provocar el fenómenos de facilitación social a menos que se le asigne un cierto significado evaluativo.
- El efecto de coacción: es la presencia, al lado de la persona que lleva a cabo un trabajo, de otras personas que hacen lo mismo.

2. La imitación o efecto de aprendizaje vicario.

El precursor de la noción explicativa de la imitación es G. Tarde (1890). Pero es A. Bandura (1976) quien tiene el honor de demostrar la pertinencia del mecanismo. Bandura constata que una persona es capaz de aprender una nueva conducta al obervar un modelo. La imitación se facilita cuando el reforzamiento es positivo, la relación sujeto modelo es positiva y el modelo tiene un estatuto determinado. Sin embargo, la eficacia de estas variables depende en último análisis de la situación global, es decir, de las normas, la elección de posibles modelos y las conductas que él propone, así como de la personalidad de los sujetos mismos.

3. El Conformismo.

¿Una vez que una norma ha sido aceptada por una mayoría, puede imponérsela a una minoría que no la comparte? Para intentar responder a esta pregunta, los trabajos de S. Asch (1952) constituyen una referencia obligada. En las experiencias de Asch, un sujeto ingenuo produce una respuesta después de que "N" camaradas hayan dado a conocer respuestas erróneas en su mayor parte o contradictorias con la opinión conocida de ese sujeto. El sujeto está, de hecho, sometido a la influencia de una mayoría y se ve colocado en una situación de desviación.

¿Reaccionará con conformismo? Si el acto de influencia se ha logrado, entonces se habla de conformismo de parte del sujeto o del grupo que se somete. Según Asch, el conformismo no se explica por el hecho de que sea reforzador por sí mismo, sino más bien por la existencia de una "reorganización cognoscitiva" por parte de los sujetos ingenuos, ya que la mayoría determina no el juicio del objeto, sino el objeto de juicio.

En este contexto, nos hace falta añadir una experiencia ya famosa: la de S. Milgram (1974) sobre el sometimiento a la autoridad. ¿Por qué debemos colocarla dentro del mecanismo del conformismo? La mayoría puede influenciar también de una manera cualitativa. Es esto lo que demuestra Milgram en sus investigaciones.

4. La normalización

Se trata de una situación de influencia social en la que, según la experiencia

célebre de Sheriff (1936), los sujetos, todos ingenuos, presentan valoraciones iniciales dispersas. La transmisión del conjunto de respuestas al conjunto de sujetos (con o sin interacción) reduce la dispersión inicial. Una característica esencial de esta situación es la ausencia de estatutos de respuesta, lo que permite generar una situación de interacción o de negociación efectiva o implícita con los sujetos. El resultado, una convergencia de respuestas, se traduce en una aceptación por parte de los sujetos de una norma social y el surgimiento de una norma común.

Para Sheriff, la ausencia de normas hace imposible la interacción social. Sheriff define una norma como una escala de referencia o la evaluación que determina un margen de conductas, de actitudes y de opiniones permitidas o reprensibles.

5. La disonancia cognoscitiva

Otro mecanismo relativo a la influencia social depende de la teoría de la disonancia cognoscitiva. Según Festinger (1957) cuando una persona posee dos conocimientos (ideas, representaciones) incoherentes entre ellos, experimenta un estado de disonancia cognoscitiva. Los sujetos, según Festinger, son inducidos a reducir este estado perturbador de la disonancia cognoscitiva. Esta teoría es importante para la psicología social y es suficiente para darse cuenta de los trabajos y los debates contradictorios a los que ha dado lugar, por ejemplo, la concepción de la reducción de disonancia como proceso de racionalización.

6. La influencia minoritaria

¿Cómo se logra que un sujeto o un grupo minoritario pueda influenciar a una mayoría sin disponer desde el principio de ventajas particulares?

Una nueva especificación del efecto de la influencia social sistematizada por Moscovici (1976) se presenta, de alguna manera, como el negativo de la situación de Asch, en donde se constata que ciertos sujetos "mayoritarios" (ingenuos) adoptan la respuesta dada por los camaradas convertidos en "minoritarios".

A condición de que la minoría se muestre coherente, es decir, capaz de escapar de los lazos de la ambigüedad y de la contradicción (sic). La minoría

debe dar la impresión de ser determinada y autónoma, sin caer en las irregularidades del dogmatismo o la rigidez. Debe mostrarse congruente con el fin de ser pertinente y hacer o decir exactamente eso que los otros se imaginan y esperan de ella en el momento.

También debe ser consistente en el tiempo y a lo largo de las diferentes situaciones. Sobre todo, es necesario que muestre continuidad entre lo que dijo ayer y lo que dice hoy, con el fin de ganar credibilidad. Dado que toda minoría agitadora se dirige a las creencias, debe de dar testimonio no sólo de argumentos y de hechos, sino también de ella misma. Ser fiel a uno mismo es el signo reconocido de la seguridad, de la certeza, de la aserción y por lo tanto, de la verdad.

Para Moscovici (1976) todavía existe una pregunta sin respuesta experimental: ¿Es verdad que el conflicto está necesariamente en la base de la influencia y que será tanto más marcada como importante?

B. Las aportaciones experimentales de la influencia social y del cambio de actitudes.

Los mecanismos de la influencia social permiten tratar de manera amplia y homogénea un grupo de situaciones no similares a *priori*. Por lo tanto, aunque los mecanismos nos informan sobre los cambios de actitudes, no es evidente captar cómo se hacen estos cambios. Por otra parte, pasa lo mismo con la cuestión deuáles son los efectos más observados?

Para responder a ella, el equipo de investigadores de la Universidad de Yale conducido por C. Holland, I. Janis y H. Kelley desarrollan un programa de investigación sobre la comunicación interpersonal y masiva. Este programa es el origen de un número considerable de estudios cuyos resultados forman el núcleo de los conocimientos y la herencia de los psicopolitólogos actuales.

El número y la amplitud de los trabajos, por lo demás, hacen realizable un trámite exhaustivo. Los elementos experimentales se han obtenido de varias obras, en especial: Hovland, Janis y Kelley (1953), Hovland, Lumsdaine, Sheffield (1949), Hovland y Weiss (1951), Hovland y Janis (1959), Janis y Field (1959), Janis y Feshbach (1953) y Kelley (1979).

1. Las variables relacionadas con la fuente

24 DORNA

La relación entre aquél que habla/escribe y aquél que escucha o lee, designa al primero como la fuente o agente de influencia. A menudo, la investigación sobre el cambio de actitudes es un análisis de los efectos de la credibilidad de la fuente: ¿Un personaje conocido es más persuasivo que otro que no lo es? ¿La intención declarada de querer persuadir es más eficaz? ¿Es necesaria la congruencia entre el aspecto exterior del emisor y el mensaje emitido?

Los resultados globales indican que la credibilidad se determina en gran parte por la competencia que se percibe. Ella determina su influencia pero ésta depende más del receptor que del emisor. Dicho de otra forma, el agente de la persuasión, tal como lo había predicho la retórica antigua, tiene mucho más interés en parecer experto que en serlo, puesto que la competencia real cuenta menos que aquélla de la que está investido.

2. Las variables relacionadas con el mensaje

La forma de presentar el mensaje ha merecido una avalancha de estudios experimentales sin poder agotar la variedad de preguntas que se hacen, en especial: ¿Es necesario que las partes agradables del mensaje precedan a las partes desagradables? ¿Debe el mensaje seguir una progresión de argumentos del más débil al más fuerte?

Para convencer ¿se debe hacer aparecer las conclusiones al principio o al final del mensaje? ¿Qué orden debe tener el mensaje? ¿Es necesario hablar en último o en primer lugar?

La existencia de un contra-argumento prepara mejor a los sujetos a resistir a futuros argumentistas que se oponen al primero. ¿Su ausencia será más eficaz cuando las conclusiones son poco familiares o cuando se sospecha de las fuentes? Los resultados muestran de manera general que los efectos dependen en gran parte del tipo de público. Por lo tanto, es necesario emplear estos puntos en forma discriminada.

3. Variables relacionadas con el receptor

El receptor es el blanco en el esquema clásico de la persuasión, es mutable y maleable. Este concepto ha evolucionado lentamente. El receptor se ha convertido en un sujeto pasivo de entrada, pero después activo, capaz de

reaccionar ante una tentativa de influencia por un proceso de contra-persuasión.

Los investigadores han registrado un número considerable de variables atribuidas al blanco: su personalidad, su convicción inicial, su autoestima, su grado de sugestionabilidad, su sexo, su edad, posición social, etc.

Parece que son tres las preguntas que surgen sin cesar:

¿Es el receptor influenciable, independientemente del contenido del mensaje? ¿Se puede predecir si el acto de influencia tendrá el efecto deseado a partir de las características del receptor? ¿Tiene el receptor medios de contraargumentación?

4. Variables relacionadas con el contexto grupal

El grupo es el lugar natural de la comunicación. Las actitudes se adquieren, se mantienen y se modifican en este contexto. El efecto del grupo es definido por la presencia de una interacción y las aportaciones de sus miembros. Surgen más preguntas ¿Dos valen más que uno? ¿Es el grupo o es el sujeto el productor de las opiniones? ¿El proceso es individual o colectivo? ¿Cómo se definen los objetivos? ¿Qué efectos tienen los objetivos en la actitud de los miembros? ¿Mejora la calidad de la respuesta de la comunidad con la discusión colectiva? ¿Tiene alguna influencia el tamaño del grupo? ¿Cuál es es el grado de satisfacción de un grupo?

5. Inventario de resultados

(1) el número de estudios experimentales para responder a estas preguntas es inmenso: Zimbarde et al (1977), Berkowitz (ed) (1970), Lindzey y Aronson (1985), Kapferer (1985). El inventario de los principales resultados no es una caja de herramientas sino más bien de hipótesis. Varios autores se ponen en guardia, como lo subraya Bromberg (1981) para prevenir a los usuarios de la ambigüedad problemática de estas recetas. Esta se puede resumir en dos palabras "eso depende", por lo tanto, no tenemos la seguridad de obtener el efecto deseado o el inverso.

A la reaparición del sujeto, en la reflexión universitaria, corresponde la investigación sobre la persona política. Los estudios más importantes son

sobre la personalidad y el liderazgo. El paradigma de la influencia social ayuda a la comprensión de la acción política. Mientras que los mecanismos de interacción entre el sujeto político y su medio ambiente son objeto de estudios e investigaciones pluridisciplinarias, la psicología política ya se enfoca hacia nuevos horizontes, particularmente en Francia: el estudio de la palabra que está en el centro de la problemática del poder y de la acción políticos.

El movimiento hacia el análisis del discurso político opera a partir del enfoque lexicológico (Bergounioux et al (1982), Cotteret et al (1976), Roche (1971), Courdesses (1971...)

Estas referencias expresadas secamente son parte de un grupo de investigaciones destinadas a establecer los lazos faltantes entre las preocupaciones concretas de la psicología política y los avances metodológicos en el estudio de la palabra.

Entre los métodos recientes de análisis del discurso político se encuentra un modelo, el contrato de comunicación y una técnica, el análisis proposicional del discurso elaborado por el Grupo de Investigaciones sobre la Palabra (Ghiglione et al. 1989). ¿De qué partes se compone el contrato de comunicación?

- La teoría da cuenta de la relación entre el sujeto que comunica y un objeto (la lengua), a partir de una relación de apropiación que construye el sentido. La lengua es una herramienta de persuasión y socialmente determinada.
- El método de análisis discursivo "análisis proposicional del discurso" pone al día los elementos que intervienen en las situaciones de interlocución con características de lenguaje en el discurso.
- Los estudios experimentales quieren poner en evidencia que la persuasión no se consigue sin apostar que el objetivo es hacer que el otro actúe sin un método estratégico articulado por una lógica de verosimilitud y contratos implícitos o explícitos que estructuren el juego comunicativo.

Existen resultados experimentales: Dorna y Bromberg (1985), Lucas (1985), Dorna (1986), Ghiglione et al (1989).

La psicología política no se reduce a nuestra presentación. Explora otros dominios de los cuales no hemos hecho mención: la propaganda y publicidad

política, la negociación y los conflictos, las ideologías y las creencias, el poder y los sistemas de gobierno, la identidad nacional, la guerra y la violencia, la socialización, los partidos políticos, la psico-historia, las relaciones internacionales, los sistemas de valores.

El camino está abierto y el sentido de la nueva disciplina se inscribe dentro de las palabras de H. Bronch: "La Humanidad se acerca al momento de abandonar la época económica de su evolución para entrar en la época psicológica".

NOTAS

Los efectos experimentales de la influencia social.

a) Recomendaciones relacionadas con el emisor

El cambio de actitud del receptor es tanto más importante cuando la credibilidad de la fuente es grande.

La credibilidad es un factor de cambio más importante justo después de la emisión del mensaje que después de un cierto tiempo.

Si el emisor expresa al principio de su intervención o de su texto su acuerdo con las opiniones que el público comparte, la eficacia de su acto de persuasión aumentará.

Lo que el receptor piense del emisor puede ser la consecuencia de lo que piense del mensaje recibido.

Es más posible que se dé un cambio de opinión importante cuando el emisor lo pide de manera directa.

Las actitudes tienden a polarizarse cuando la diferencia entre el mensaje y la postura inicial del receptor se extrema.

El cambio de actitud se hace más débil cuando esta diferencia es extrema y la fuente es poco creíble.

El grado de aceptación de las conclusiones de un mensaje, está en relación con las contradicciones percibidas entre las características del

28

emisor y el contenido de la comunicación.

b) Recomendaciones relacionadas con el mensaje

Para convencer, el hacer un llamado a la emoción o a la razón depende del público.

Vale más presentar un solo aspecto de un argumento (a favor o en contra) cuando el receptor esté de acuerdo con el emisor. En caso contrario, presentar los dos. Esta última recomendación también es valiosa cuando el emisor es el único conferencista y que desea un cambio inmediato, incluso temporal.

Si se exponen dos tesis opuestas una después de la otra, es más factible que gane la última.

Si se utiliza el miedo para modificar un comportamiento, la mejor estrategia consiste en no suscitar más de un miedo razonable.

Se aconseja sacar conclusiones al final de una exposición si el público tiene la reputación de ser inteligente. En caso contrario es mejor dejarle la libertad de concluir por sí mismo (sic).

No hace falta dar justificaciones extrínsecas, si es que uno desea que un receptor se comporte en contradicción con las normas establecidas.

No se ha establecido dónde poner los argumentos más fuertes, si en el exordio o en el epílogo

La aceptación de la generalización de propuestas fundadas en un proceso de inducción depende del hecho de que los argumentos sean específicos al sujeto o al objeto.

Un discurso que contiene argumentos nuevos produce una impresión más grande que un mensaje que utiliza argumentos conocidos.

Un argumento es nuevo en la medida en que su ocurrencia en el discurso sea débil y el impacto persuasivo es de hecho mucho mayor si contiene más indicios nuevos.

Un mensaje complejo o sutil provoca cambios más durables.

c) Recomendaciones relacionadas con el receptor

El nivel de inteligencia/conocimiento del auditorio determina la eficacia de los llamados persuasivos.

Una persuasión eficaz debe tomar en cuenta las causas de la actitud tanto como la actitud misma.

Es más fácil persuadir a alguien cuya auto-estima sea débil. Por el contrario, los sujetos que tienen una alta auto-estima son más susceptibles de ser persuadidos por una amenaza extrema que aquéllos cuya auto-estima es baja.

La práctica de la representación de papeles permite aumentar el grado de aceptabilidad de una posición previamente inaceptable.

La resistencia a la persuasión aumenta cuando el receptor ha sido prevenido de la intención de influenciarlo, mientras que la resistencia disminuye si se le distrae (chistes, anécdotas, relatos) al mismo tiempo que se le presenta el mensaje.

Los sujetos se exponen más a los mensajes que están de acuerdo con su posición, pero no se ha probado que ellos eviten las informaciones que están en desacuerdo con su postura.

Cuando el cambio hacia una postura moderada tiene como objetivo maximizar las ganancias (debidas a la situación) entonces el sujeto adopta una postura más neutral; por el contrario, si el objetivo se debe a una polarización de la opinión, el sujeto adopta una postura más extrema.

Aumentar de alguna manera la auto-estima de alguien disminuye la resistencia a la persuasión.

En previsión de un ataque eventual es mejor prevenir el peligro que adormecer la conciencia con propuestas tranquilizantes: amenazar y después tranquilizar puede ser el mejor método.

d) Recomendaciones relacionadas con el grupo

Las opiniones y las actitudes de los sujetos son influenciadas fuertemente por lo grupos a los que pertenecen, a condición de que las relaciones entre el sujeto y el grupo sean satisfactorias.

La conformidad con las normas del grupo se recompensa mientras que la desviación se castiga.

Cuando los miembros de un grupo aceptan plenamente los objetivos, entonces estos tienen una influencia considerable en sus comportamientos.

En la medida que aumenta el tamaño de un grupo, la participación del miembro más activo se diferencia progresivamente de aquella de los otros miembros. La postura de éstos será cada vez menos diferenciada.

En un grupo en que la red de comunicación está fuertemente centralizada, los miembros periféricos están insatisfechos y los sujetos centrales están contentos por el trabajo del grupo y su contribución personal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adorno, T.W., Frenckel-Brunswik, E., Levinson, D., Sanford, R.N. (1950) The authoritarian personality. New York: Harper.

Asch, S.E. (1952) Social psychology. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Balles, R.F. (1950) Interaction process analysis: a method for the study of small groups. Cambridge: Addison-Wesley.

Bandura, A. (1971) Social learning theory. New York: Grl. Learning Press.

Barber, J.D. (1972) The presidential character: Predicting performance in the White House. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Bavelas, A., Hastorf, A.H., Gross, A.E. et Kite, W.R. (1965) Experiment on the alteration of groupe structure. *Journal Experimental Social Psychology*, I, 55-70.

Bellenger, L. (1985) La persuasion. París: PUF.

Berkowitz, L. (1970) Advances in experimental social psychology, Vol.5, New York: Academic Press.

Bromberg, M. (1981) L' enjeu. Champ Èducatif. VOL 2: 29-46.

Binet, A. (1900) La sugestibilité. Paris: Schleicher.

Cartwright, D. et Zander, A. (1953) Group dinamics. New York: Row Paterson.

Christie, R. et Jahoda, M. Eds. (1954) Studies in the scope and method of the authoritarian personality. New York: Academic Press.

Christie, R. et Geis, F. (1970) Studies in Machiavellianism. New York: Free Press.

Cotteret, J.M. et Moreau, R. (1969) Recherches sur le vocabulaire du Genéral De Gaulle. París: Presses de la FNSP.

Cotteret, J.M. (1973) Gouvernants et gouvernés. Paris: PUF.

Coudesses, L. (1971) Blum et Thorez en mai 1936. Langue Française 9, 22: 23.

Dahl, A.R. (1973) Modern Political Analysis. New Jersey: Prentice Hall.

Deutsch, M. (1983) "Qu 'est-ce que la psychologie politique?" Les dimensions politiques de la psychologie. No. 96. Revue Internationale des Sciences Sociales, XXXV, No. 2, 243-260.

Dorna, A. (1989) Le centrisme est-il arlésienne de la politique? Colloque: Aspects récents de la recherche en Psychologie politique. Association Française de Sciences Politiques, 20-21 janvier, Paris

Française de Sciencies Politiques, 20-21 janvier, París.

Dorna, A. (1989) "Discurso centrista y estrategias persuasivas" in M.Montero *La Psicología política en América Latina*. Caracas, Pronaco (à paraitre).

Dorna , A. (1987) "Une approche expérimentale de la parole persuasive en política". *Bulletin de Psychologie XL*.

Dorna, A. et Bromberg, M. ((1985) "Communication Persuasive et logiques persuasives: deux expériences en situation de laboratoire." *Psychologie Frainçaise 1985*, 1-30.

Dubois, J. (1962) Le vocabulaire politique et social en France de 1869 à 1872. Paris: Larousse.

Dubin, R. (1979) "Methaphors of leadership, and overwiew", in Hunt et Larson (eds); Crouscurrents in leadership. Southern Illinois, University Press.

Eysenck, H - J. (1954) The psychologie of politics. London, Routledge and Kegan Paul.

Ghiglione, R. (1986) L'homme communiquant. París: A. Colin.

Gibb, C-A. (1951) An experimental approach to the study of leadership. Occup, Psych. 25: 233-248.

Festinger, L. (1957). A theory of cognitive dissonance. Stanford University Press.

Fiedler, F-E (1957) A theory of leadership effectivenness. New York: Mc Graw Hill.

Frenkel-Brunswik, E. (1949) Intolerance of ambiguity as an emotional and perceptual personality variable. *Journal of personality XVIII*, 138-143.

Grawitz, M. (1985) Psychologie et politique, in Leca et Grawits: *Traité des sciences politiques*. París: PUF.

Guilhamou, J. (1989) La langue politique de la révolution française. París: Mèridiense.

Hermann, M. eds. (1986) Political psychology. San Fco. Josseey- Bass Pub.

Hermann M. eds. (1987) A psychological examination of political leaders. N.Y: Free Press.

Hollander, E.P. (1964) Leaders, groups and influence. New York: Oxford University Press.

Holsti. D-R. (1972) Crisis, escalation, and War. Montreal: Mc Gill: University Press.

Hovland, C.I, Lumsdaine, A.A., Schefflied, F.D. (1949) Expriments on mass communication. Princeton University Press

Hovland, C.I., Janis I.L. et Kelly, H.H. (1953) Communication and persuasion. New -Haven: Yale University Press.

Hovland, C.I. et Weiss, W. (1951) The influence of source credibility on communication effetivenness. *Public., Opinion Quar 15*, 635-650.

Hovland C.I. e Janis I.L. (1959) Personality and persuasibility. New Haven: Yale University Press.

Janis I.L. et Feshbach, S. (1953). Effects of fear arousing communications. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 48, 72-92.

Janis I.L. et al (1959) Personality and persuasibility. New Haven: Yale University Press.

Kelley, H.H (1979) Personal relationships. New York: Jossey Bass.

Kinder, R.D. et Fiske, T.S. (1986) President in the public mind. Hermann.

PSICOLOGÍA POLÍTICA

Knutson, J. (1973) Handbook of political psychology. New York: Jossey Bass.

Kreml, W.P. (1977) The anti-authoritarism personality. Oxford: Pergamon Press.

Lane, R.E. (1982) "Government and self-esteem". Political Theory 10 (1), 5-31.

Lasswell, H.D. (1930) Psychopatology and Politics. Chicago Press.

Labré, D. (1977) Le discours communiste. París: Presses de la FNSP.

Le Bon. G. (1910) La psychologie politique. París: Falmmarion.

Lindzey, G. Aronson, E. (1985) Handbook of social Psychology. New York: Random House.

Lippitt, R. et White, R. K. (1947) "The social climate of children's group", in Barker R.G. et al (Éds.) *Child behavior mand development*. New York: McGraw-Hill.

Lucas, L. (1985) "Persuasion et Politique". Psychologie Française 30 (1), 69-78.

Meynaud, J., Lancelot, A. (1962) Les attitudes politiques. Paris: PUF.

Miller, G. (1981) La stratégie du verbe. Paris: Dunod.

Milgram, S. (1974) Soumission à l'autorité: un point de vue expérimental. Paris: Calmann-Lèvy.

Mira y López, M. (1939-1970) Problemas psicológicos actuales. (7a. Ed.), Buenos Aires: Ateneo.

Moscovici, S. (1981) L'a age del foules. Paris: Fayard.

Moscovici, S. (1976) Psychologie des minorités actives. Trad. 1979. Paris: PUF.

Moscovici, S. (1989) La machine à faire des dieux. Paris: Fayard.

Moscovici, S. (1989) Communication. Colloque: Aspects récents de la psychologie politique. Paris 20-21, 1-89.

Oléron, P. (1983) L'argumentation. Paris: PUF.

Rokeach, M. (1973) The nature of human values. New York: Free Press.

Rouquette, M-L. (1988) Psychologie politique. Paris: PUF.

Sears, D.O. (1969) "Political behavior", in Lindzey G. et Aronson (Éds) *Handbook of social psychology*. Addison-Wesley.

Seoane, J. (1988) "Concepto de psicología política", en Seoane, J. et Rodríguez, A. *Psicología política*.Madrid: Pirámide.

Skinner, B-F. (1948) Walden Two. Mac Millan.

Skinner, B-F. (1971) Beyond freedom and dignity. New York: Kropf.

Stone, W-F. (1974) The psychologie of politics. Free Press Collier Mac Millan.

Stone W-F., Schaffner, P.E. (1988) The Psychology of politiques. New York: Springer.

Sobral, J. (1988) "Conducta política individual", in Seoane, J. et Rodríguez A. *Psicología Política*. Madrid: Pirámide.

Tarde, G. (1890) Le lois de L'imitation. Paris: Alcan.

Taylor, J.A. (1953) "A personality scale of manifest anxiety". *Journal Abnormal Social Psychology* 48: 285-290.

Weber, M. (1967) Économie et Societé. Paris: Plon.

Wilson, G-D. (1973) The Psychology of conservatism. New York: Academic Press.

Vignaux, G. (1976) L'argumentation: essai d'une logique discursive. Genève, Droz.

Zaleska, M. (1972) "Les problèmes du Leardership", in Moscovici S. Introduction à la Psychologie sociale. Paris. Larousse.

Zimbarbo, P., Ebbenson, E., Maslach, C. (1977) Influencing and Ghanging behavior. New York: Addison-Wesley.

PSICOLOGÍA DE LAS INTERFACES: USUARIO SISTEMA: TEORÍAS Y MÉTODOS¹

HORACIO GONZÁLEZ

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo IIDE Universidad Autónoma de Baja California

RESUMEN

La reducción de los precios de los productos informáticos amplió el acceso a este tipo de productos, transformando las formas de realización de muchas tareas humanas, tanto lúdicas como de trabajo. Estas transformaciones implicaron la construcción y desarrollo de universos que no existían antes de la introducción de la computadora dentro de la vida cotidiana del lego en informática. Uno de esos universos está constituido por un conjunto de objetos simbólico-conceptuales que permite al usuario dirigir las operaciones de la computadora y a la computadora indicar el estado de la tarea o indicar las opciones puestas a su disposición. Otro universo está constituido por las transformaciones operadas en las estructuras de las tareas. En este trabajo se revisan, por un lado, algunos de los aspectos psicológicos implicados en el manejo de una computadora y por otro lado, se señalan los modelos teórico-metodológicos más importantes, desarrollados dentro de la psicología cognitiva de los últimos diez años acerca de la interacción usuario sistema o usuario-computadora. Finalmente se apunta también un conjunto de problemas como áreas de estudio dentro de este campo.

ABSTRACT

The price reduction of informatic products allow the access to them transforming the way to do of human tasks. This transformations implicate the construction and development of an universe no existente before computer introduction to the informatic laic life. One of this universe are established by a join of a simbolic-conceptual objetcs, that allows user to administer the computer operations and to point out to computer the tasks state or the available options. Other universe is established by the transformations carried out in the task structures. This work revise some psychology aspects implicated in computer handling and point out the principal theoric-methodological cognitive psychology models developed in the 10 last years about user-sistem or user-computer interaction. Also, this study deals with a join problems related with this field.

ANTECEDENTES

La relativa reducción de costos y precios experimentada por el mercado de la informática: hardware, software, durante los últimos diez años ha permitido que públicos de espectros muy amplios tengan acceso a este tipo de productos y servicios.

La expansión del mercado de la informática y la reducción en sus costos se ha traducido en una transformación, global y profunda, de las formas de realización de un conjunto de tareas humanas que van, desde los juegos cotidianos, hasta actividades altamente especializadas.

Sin embargo, las implicaciones más importantes de esta transformación no radican simplemente en la introducción de las computadoras dentro de actividades que se realizaban, originalmente, usando lápiz, pluma, pinceles, tinta, colores, papel, canicas, piedras y aviones de juguete.

El desarrollo del concepto «Computadora Personal» PC, en cualquiera de sus diferentes interpretaciones: Mother Blue, Apple-Mac o Amiga, ha significado la construcción y desarrollo de dos universos no existentes antes de la popularización de la computadora, con los cuales, el « ciudadano común», lego en la informática, habrá de interactuar.

Objetos Conceptuales

El primero de esos universos está constituido por diversos sistemas de objetos y elementos simbólico-conceptuales del mismo tipo y con organizaciones y estructuras jerárquicas, si no semejantes, cuando menos análogas a las de los códigos lingüísticos empleados dentro de la vida cotidiana, por ejemplo: el «prompt» con un guión intermitente.

C:- introducido por Microsoft para el MS-DOS, para indicar al usuario el estado del sistema. El Drive C: en espera de instrucciones

No formaba parte antes de la introducción de la informática de la vida cotidiana del ciudadano común, de los aparatos simbólicos ordinarios, esto es, de los lenguajes naturales empleados en forma ordinaria para formular o indicar las instrucciones u operaciones que constituían una tarea dada.

Otros ejemplos de esto son los diseños empleados en los juegos en computadora; los caracteres y diseños empleados en algunos procesadores de palabras como WORKS, WORD, WORDSTAR, WORD PERFECT, y los nombres de los dispositivos que permiten, tanto al usuario dirigir las operaciones de la computadora: como a la computadora indicar algunas de las diferentes situaciones o estados de la tarea, señalar las operaciones que son propias al sistema o señalar las opciones de operación puestas por el sistema a la disposición del usuario. Se trata, en términos generales, de la creación o introducción de nuevos elementos simbólicos, de nuevos conceptos, de nuevas denominaciones o de nuevos usos para conceptos tradicionales empleados de otra manera.

Estas transformaciones no solamente representaron, la ampliación del conjunto de símbolos, conceptos y lenguajes implicados en la descripción y prescripción de los pasos u operaciones que componen las tareas realizables por medio de una computadora. Estas transformaciones implicaron, también, un aumento en la complejidad del aparato simbólico-conceptual empleado por el «ciudadano común», en su vida cotidiana, al referirse o describir sus propias actividades y tareas.

Este aumento en la complejidad simbólico conceptual consistió básicamente, en la creación o introducción de símbolos y conceptos, a los cuales subyacen estructuras de significado relativamente ajenas a las estructuras de significado manejadas en los intercambios discursivos propios de la vida cotidiana. Un ejemplo de esto es el significado de los símbolos y de la instrucción total.

Cdñ

En general, la interacción entre el usuario y la computadora es básicamente de orden simbólico conceptual. Esto es fácil de ver en el campo de los juegos. Los juegos en computadora, por ejemplo, representan situaciones básicamente conceptuales. Los objetos y elementos que aparecen en el monitor de la computadora son, esencialmente, representaciones simbólico-conceptuales de objetos o situaciones que, aunque son suceptibles de ser encontrados en el mundo «real», pertenecen más bien a un mundo conceptual, el cual no era manipulable antes de la llegada de la computadora a la vida cotidiana.

Sobre estos objetos o situaciones, el usuario ejecuta acciones, también básicamente conceptuales, empleando un dispositivo, por ejemplo, un teclado, en principio semejante al de una máquina de escribir pero con funciones diferentes y ausentes en los aparatos mecánicos, o un mouse, un trackball, un joystick, etc., el cual le va a permitir traducir sus operaciones, para el sistema, acciones o consecuencias conceptuales ubicadas en dos niveles, primero, en operaciones lógicas dentro del sistema, segundo, en transformaciones icónicosimbólicas en la pantalla de la computadora.

Los juegos son actividades básicamente representacionales. Los elementos que los componen son substitutos, imaginarios, simbólicos, de los objetos que pueden componer el mundo real, aun cuando raras veces se toma a los objetos por lo que son en sí mismos.

El niño que arrastra una caja de cartón, no actúa sobre este objeto considerándolo como el objeto en sí mismo, sino considerándolo como lo que el objeto, en ese momento, representa: un automóvil, un tren, etc.

Si los juegos son, en sí mismos, actividades de representación; los juegos en computadora resultan ser representaciones de representaciones; significados de significados.

LA ESTRUCTURA DE LA TAREA Y SU REPRESENTACIÓN

El segundo universo está constituido por las transformaciones operadas en la estructuras de las tareas.

Los juegos, en tanto que tareas o actividades estructuradas, presentan diferentes grados de complejidad. Juegos como el boliche y sus versiones más antiguas, el juego de bolos galés, o la petanca francesa, están organizados en

términos de diferentes sistemas de reglas de operación, unos más complejos que los otros. Sin embargo, las operaciones que componen la tarea son, en su mayoría, operaciones concretas: definir una meta física, establecer orden de participación de los jugadores, lanzar la bola, etc.

Algunos juegos sobre papel, tales como el de la «batalla naval», presentan una estructura operativa relativamente más compleja. Ella implica la definición de elementos conceptuales, marcas o signos hechos con un lápiz sobre una hoja de papel, los cuales representan navíos o áreas estratégicas ganadas, de acuerdo con reglas de operación relativamente precisas.

Juegos como los de «Serpientes y Escaleras» presentan una estructura operativa aún más compleja. El puntaje obtenido en una tirada de dados determina la colocación de un objeto: una ficha, dentro del tablero de juego. El tablero presenta un diseño complejo, compuesto por símbolos diferentes. El tablero es, de hecho, una estructura simbólica integral. El objeto o ficha representa al jugador. Las posiciones dentro del tablero están marcadas con símbolos que indican operaciones conceptuales, tales como «subir», dentro del tablero, sobre el dibujo de una escalera, o «bajar» un tobogán, regresar posiciones, etc. Hay un conjunto de reglas que permiten establecer relaciones, tanto entre los diferentes símbolos, como entre las diferentes posiciones y las diferentes operaciones suceptibles de ser desarrolladas sobre ellas, etc. Se trata de acciones fundamentalmente conceptuales y no únicamente de operaciones concretas o reales.

Las operaciones de los diferentes procesadores de palabras guardan una relación muy estrecha con juegos como el anterior. El usuario actúa sobre la computadora a través de elementos simbólico-conceptuales presentados en la pantalla de manera perfectamente estructurada. Los símbolos y su arreglo dentro de la estructura, definen la organización y la secuencia del desarrollo de cada una de las operaciones que conforman la tarea, y sus posibles opciones.

A estas estructuras simbólico-conceptuales, formadas a partir de imágenes integradas dentro de unidades totales, se les ha denominado «pantallas» screens, esto es, diseños integrales compuestos por áreas de diferentes colores llamadas en algunos casos, «ventanas», windows y, en otros, «scroll bars, dependiendo de la función y de la forma en la que aparecen dentro de la pantalla del monitor de la computadora.

La información on-line contenida dentro de estas áreas se subraya emplean-

do colores o texturas diferentes. Las acciones que el sistema pone a disposición del usuario son indicadas por medio de diseños gráficos unitarios del tipo de los logotipos empleados por múltiples empresas o corporaciones, llamados, en este caso, *iconos*.

La activación de un icono, por ejemplo, introduce una nueva variación gráfica dentro de la pantalla y áreas gráficas despliegan, verticalmente, conjuntos de diferentes opciones, menús. La activación de cada una de estas opciones puede conducir, a su vez, a otros conjuntos de opciones y, el pasar de una opción a otra entre las diferentes opciones que el sistema pone en la pantalla a disposición del usuario, es una forma de navegación.

En este sentido, la pantalla es un espacio que se presenta organizado, compuesto, integrado en términos de áreas delimitadas; generalmente, en base a lo que en el sistema es susceptible de hacer. La organización gráfica de la pantalla del monitor de la computadora permite al sistema decir al usuario no solamente lo que puede hacer, sino el orden en que se debe hacer. El usuario trabaja dentro del marco de las opciones permitidas e indicadas por el sistema. La delimitación de la pantalla, en tanto que espacio, es de orden conceptual: indicadores de espacio, indicadores de cambio de página, de cambio de línea o de espacio vacío, etc.

Estos conjuntos de objetos simbólico-conceptuales, tienen como función desplegar, ante el usuario, la organización y estructura de realización de una tarea específica, de acuerdo con las características del sistema y de la tarea según el propio sistema.

Los procesadores de palabras actuales parecen tender a diseñar sus pantallas de maneras muy semejantes, ofreciendo opciones paralelas en número y contenido. Esta tendencia hacia la «uniformidad» o hacia la semejanza, es el resultado de todas las investigaciones realizadas en la búsqueda de una operación y una manipulación del sistema, que resultó más sencilla, agradable y eficiente para el usuario.

Los procesadores de palabras ofrecen, de entrada, operaciones alternativas que no ofrecía el manejo de una máquina de escribir mecánica o eléctrica.

Estas opciones son posibles únicamente en la medida en la que, tanto las operaciones como los productos, sean de carácter conceptual, pero en esta misma medida, las operaciones se estructuran de maneras diferentes.

Algunos procesadores de palabras ofrecen, por ejemplo, la opción INSERT como una operación simple, compuesta de tres sub-operaciones:

INSERT

- 1. Identifique el punto en el que desea insertar un carácter o una línea
- 2. Coloque el cursor en el punto identificado.
- 3. Inserte

Otros no la ofrecen, simplemente la permiten; otros más ofrecen una opción adicional dentro del mismo tipo de operación: escribir por encima TYPEOVER; otros más la ofrecen como una operación relativamente más compleja compuesta de cinco sub-operaciones:

INSERT

- 1. Identifique el punto en el que desea insertar un carácter o una línea
- 2. Coloque el cursor en el punto seleccionado.
- 3. Cuente el número de caracteres a insertar.
- 4. Abra el o los espacios necesarios para los caracteres o líneas que serán insertos.
- 5. Inserte.

La organización que los objetos simbólico conceptuales presentan en la pantalla, refleja la estructura que el sistema asigna a la realización de la tarea.

INTERFACES

Este conjunto de objetos, relaciones y acciones contenidos en las diferentes pantallas de los diversos programas, constituye el espacio de interacción entre la computadora, el programa propiamente dicho y el usuario: la Interface-Usuario-Computadora I-U-C.

Las características que estos objetos muestran a lo largo de su desarrollo, como elementos de las diferentes interfaces, han estado determinadas tanto por el desarrollo experimentado por la tecnología en este campo, por la orientación de la filosofía subyacente al diseño de este tipo de espacios de interacción I-U-C.

La filosofía que subyace en el diseño de Interfaces U-C plantea, como objetivo fundamental, permitir al usuario realizar una tarea, y estructurar la realización de ésta, tanto en términos del número y tipo de operaciones que resulten ser las más adecuadas a las capacidades cognoscitivas y ergonómicas de un usuario no-experto-en informática como en términos de los lenguajes, y aparatos simbólicos-conceptuales, en los cuales se formulan las instrucciones que más fácilmente permitan traducir los objetivos o intenciones del usuario al sistema conceptual de la máquina. Esta filosofía busca hacer, la utilización de la máquina, como la realización de las tareas, más accesibles a las formas naturales de comprensión y de razonamiento humano: la "máquina amigable", the friendly machine.

PSICOLOGÍA DE LA INTERACCIÓN USUARIO-COMPUTADORA

Esta filosofía, dentro del marco de las transformaciones introducidas en la vida cotidiana por el uso de la informática, ha abierto a la investigación psicológica un campo insospechado (Card, Moran, y Newell, 1983; Norman y Draper, 1986; Carroll, 1987).

En general, la investigación psicológica desarrollada dentro de este campo parece haberse concentrado, por un lado, en el estudio de tareas «globales», tales como el análisis del comportamiento y razonamiento organizacional en el empleo de sistemas informáticos (Reitman-Olson, 1987, pp. 264) y, por otro lado, en el estudio de tareas 'locales' tales como el manejo u operación de un procesador de palabras (Reitman-Olson, 1987).

Por otro lado, la investigación psicológica desarrollada dentro de este campo, parece haber enfatizado de manera particular el estudio de los tiempos de ejecución de operaciones que implican el uso de una computadora. También, en este caso, el ejemplo más común es el del estudio de manejo de procesadores de palabras (cf. Newell, Card y Moran, 1983; para un análisis crítico véase Barnard, 1987).

Otras líneas de investigación psicológica se han orientado hacia el estudio

de la organización estructural de la tarea y su relación con los procesos de representación mental, elaboración de modelos mentales o surrogate models cf.Polson, 1987; Kieras y Polson, 1985; Kieras y Bovair, 1984; cf. Reitman Olson, 1987, para una revisión casi exhaustiva de tales aproximaciones).

Otras aproximaciones más, se han orientado hacia el estudio de los procesos de comunicación implícitos en el empleo de diálogos de interacción o on-line information (cf. Shackel, 1980; Eason, 1980; Snowberry, Parkinson y Sisson, 1983; Foley, 1980; Lewis, 1986).

La lectura cuidadosa de la mayor parte de los trabajos desarrollados dentro de este campo, nos mostraría que la atención parece haberse centrado en el estudio de la acción humana.

Dentro de esta perspectiva, la acción ha sido considerada como elemento integral de un sistema jerárquico de objetivos y sub-objetivos (cf. Riley y O'Malley, 1984), sistema que, a nivel psicológico, es manejado en términos de modelos de interpretación o representación mental, tanto de las acciones como de las organizaciones estructurales de las cuales las acciones forman parte.

Esta aproximación general ha implicado, en mayor o menor grado, un cierto descuido del estudio de la relación entre el objeto, tal y como el usuario se lo imagina o representa mentalmente; y el objeto, tal y como la computadora lo presenta en la pantalla.

La existencia de una cierta distancia, entre la idea que el usuario se hace acerca del objeto que busca producir por medio de una computadora y el objeto producido, ha sido subrayada por diferentes autores (Draper, 1986; Norman, 1986; 1987).

Algunos fabricantes de software, concientes de la distancia entre el objeto ya elaborado, la representación mental que el usuario se hace de tal objeto antes de haberlo producido y la representación que el usuario obtiene de ese mismo objeto por medio de la computadora, han desarrollado el concepto de what-you-see-is-what-you-get WYSWYG.

Esta noción y la relación subyacente, están directamente ligadas, por un lado al problema de la relación entre las operaciones que permiten la realización de un objeto, sin la ayuda de una computadora, y por otro, a la realización del mismo objeto por medio de una computadora y a la relación que puede

existir entre la representación mental que el Hombre se hace de una tarea, cuya realización no requiere de una computadora y la representación mental de una tarea que sí la requiere.

Las tareas que el Hombre realiza, por ambos lados, esto es, con la ayuda de sistemas informáticos o sin ella, se organizan de diferentes maneras y presentan diferentes niveles de complejidad.

Las diferentes aproximaciones teórico metodológicas desarrolladas dentro de la psicología cognoscitiva acerca de la interacción Usuario-Computadora, U-C, y en general, acerca de la interacción Hombre-Máquina u Hombre-Dispositivo, pueden ser vistas como la base sobre la cual es posible construir modelos que expliquen las relaciones que hemos delineado en estos últimos párrafos.

GOMS

La consolidación de nociones teóricas generales como las de 'representación mental', 'modelos mentales' o 'entidades conceptuales' (Johnson-Laird, 1981), ha permitido el desarrollo de modelos teóricos, acerca de la interacción U-C, cuyos niveles de formalización son relativamente altos y complejos.

GOMS, por ejemplo, es un modelo teórico, construido a partir de un conjunto de diferentes modelos de análisis a diferentes 'granos' (Newell, Card y Moran, 1983, pp. 161-165).

En tanto que modelo teórico de las actividades cognoscitivas relacionadas con el tratamiento de información, GOMS parte del principio de que los usuarios actúan racionalmente en la búsqueda y en la consecución de sus objetivos (Op. cit. pp 10,139).

Sobre la base de este principio general, este modelo construye la explicación de la interacción U-C a partir del análisis y de la descripción de la tarea.

Este análisis y descripción va a permitir, por un lado determinar la organización que los objetivos del usuario tienen al interior de la estructura de una tarea y definir, por otro lado, los operadores y las limitaciones que las características propias a la tarea implican (Ibid., pp. 86,139,195-206).

El usuario organiza sus acciones racionales en la búsqueda y en la consecución de los objetivos que él mismo se ha planteado, dentro del marco de

referencia establecido, primero, por la estructura de la tarea, segundo, por la información disponible acerca de esta última y, tercero, por las limitaciones impuestas, tanto por las características del conocimiento que el usuario posee acerca de la tarea, como por sus propias capacidades de tratar y procesar información.

En este sentido, la explicación de la interacción U-C debe comprender, la descripción de la tarea y la descripción de las unidades de base y de los procesos cognoscitivos implicados en la realización de la actividad.

El conjunto de unidades de base de los procesos cognitivos constituye, en sí mismo, un modelo integral de mecanismos mentales (Ibid., pp.13) más específicos. Estos mecanismos son, a su vez, representados en modelos teóricos aún más específicos, los cuales buscan explicar mecanismos cognoscitivos a su vez más finos, tales como algunos mecanismos de memoria, de percepción o de resolución de problemas (Ibid.).

En este sentido, GOMS constituye un modelo teórico general de la estructura cognoscitiva implicada en el empleo de un sistema informático.

La estructura cognoscitiva propuesta por GOMS está compuesta de cuatro elementos: G un conjunto de objetivos; o un conjunto de operadores; M un conjunto de métodos; y S un conjunto de reglas de selección de: él , o los métodos más adecuados para la consecución de un objetivo determinado (Ibid., pp 140).

Un objetivo G, es una estructura simbólica que permite la definición de una situación a alcanzar, o el conjunto de características que una situación, o un estado de cosas, en tanto que objetivos, deben presentar.

La definición de todo objetivo debe permitir especificar el conjunto de métodos que son suceptibles de permitir alcanzar esos mismos objetivos (Ibid. pp. 144).

Las tareas son tratadas en términos de estructuras de acciones, u operaciones, insertas dentro de un medio ambiente, o contexto, que le es propio.

Los operadores O, son actos elementales perceptuales, motores o cognoscitivos, cuya ejecución es necesaria, tanto en la producción de un cambio en el estado del medio ambiente de una tarea, como en la producción de un cambio en el estado mental del usuario (Ibid.).

Los métodos M, son procedimientos ya adquiridos que permiten la consecución de un objetivo (Ibid., pp 145-146).

Las reglas de selección S son estructuras de control, de tipo condicional SI-ENTONCES, las cuales permiten seleccionar aquellos métodos u operadores suceptibles de permitir la realización de una tarea y la consecución de un objetivo (Ibid., pp. 146).

Esta construcción teórica permite añadir un principio teórico general más: las actividades racionales en las que los seres humanos se involucran para alcanzar un objetivo y, pueden ser descritas en términos de:

- a) un conjunto de estados de conocimiento.
- b) un conjunto de operadores que permiten cambiar unos de esos estados de conocimiento para producir un estado diferente.
- c) un conjunto de limitaciones relacionadas con los operadores.
- d) un sistema de control de conocimiento el cual permite seleccionar los operadores más adecuados a cada segmento o sub-objetivo de una tarea (Ibid., pp. 87).

Dentro de esta perspectiva, un objetivo puede ser descompuesto en subconjuntos de objetivos y éstos, a su vez, en sub-objetivos, organizados jerárquicamente. Es justamente esta descomposición la que hace de GOMS un modelo de análisis de diferentes 'granos'

La idea de que una organización jerárquica subyace a la organización de la acción humana, está también presente en el trabajo de otros autores (Sacerdoti, 1975; Riley y O'Malley, 1984; Simon, 1968).

En tanto que el modelo teórico presenta dos extensiones: 1) un sistema formal de descripción y análisis de la tarea y, 2) un sistema formal de descripción y análisis de la actividad del usuario (Ibid,pp.193-228).

Como parte de la segunda extensión, el modelo debe aportar una visión del conocimiento que el usuario necesariamente debe poseer para ejecutar una tarea dada.

Dentro del marco de referencia de GOMS, los conocimientos del usuario

'son representados por medio de redes formadas por nudos y arcos, dentro de una teoría clásica de grafos direccionales (Newell, Card y Moran, 1983, pp.195; cf Sowa, 1984).

Dentro de estas redes (networks), los nudos representan conceptos integrales y generales (Ibid., pp.197), los cuales pueden, a su vez, ser ejemplificados por casos específicos llamados exemplars.

Esta parte del modelo permite, por un lado, explicar las características de los nuevos conocimientos generales que un usuario debe construir para operar un procesador de palabras y, por otro lado, las características de conocimientos particulares implícitos en el manejo de casos específicos.

El concepto general: INSERT

Está constituido por el conjunto de las diferentes operaciones que satisfacen la noción general de inserción para cualquier procesador de palabras. Las operaciones específicas, propias de procesadores de palabras específicos, constituyen 'exemplars' de la noción general INSERT.

Dentro de esta perspectiva, los conceptos son definidos en términos de esquematas o esquemas, los cuales permiten establecer las características, los atributos y los valores de los conceptos. Estos últimos se insertan dentro de estructuras jerárquicas complejas.

Las estructuras conceptuales son, de manera general, representadas en forma diagramática por grafos direccionales compuestos de nudos y arcos.

Sin embargo Newell y colaboradores (1983) sugieren que, aún cuando esta forma de representación es adecuada en la descripción y análisis de estructuras de conocimiento relativamente pequeñas, el método no es adecuado en la descripción y análisis de estructuras más grandes y de mayor complejidad.

Newell y colaboradores (1983) sugieren, como alternativa para el desarrollo de modelos formales de representación de conocimientos, los sistemas de descripción lingüística 'texto-lenguaje" (Ibid.).

A partir de estas ideas se van a desarrollar dos grandes modelos de teorización y de investigación en interacción U-C: modelos construidos en términos de gramática formales (Moran, 1981;1983) y modelos construidos en términos de GTN Generalise Transition Networks, Redes de Transición

Generalizada (cf. Reitman-Olson, 1987, para una revisión de ambos modelos).

GRAMÁTICAS FORMALES

Moran (1981; 1983) aborda el problema de la interacción U-C en términos de una interacción entre dos universos, fundamentalmente diferentes, que él mismo define como 'conceptuales': el universo del sistema y el universo del usuario.

El sistema informático es un 'mundo conceptual' en el cual se representan objetos, fundamentalmente conceptuales y se ejecutan acciones, también conceptuales, sobre tales objetos (Moran, 1983, pp 45).

En este sentido, una parte importante de la interacción U-C, consiste en la elaboración de una reformulación de la tarea para hacerla accesible al sistema conceptual de la computadora.

El aspecto más importante de la interacción U-C gira alrededor de un proceso de traducción, sobre imposición o contrastación, mapping, de un sistema conceptual al otro.

A partir de estas consideraciones Moran (1981; 1983) propone dos modelos teóricos: el CLG COMMAND LANGUAGE-GRAMMAR o 'gramática de lenguaje de instrucciones', y el ETIT EXTERNAL TASK SPACE INTERNAL TASK SPACE o espacio de la tarea externa espacio de la tarea interna

El CLG constituye un sistema de reglas de reescrituración las cuales permiten, justamente, reformular las acciones (conceptuales) del usuario dentro del marco de referencia de lenguaje y construcciones conceptuales aceptables y comprensibles para el sistema informático.

Estas reglas de re-escrituración están organizadas jerárquicamente, dado que ellas corresponden a los diferentes elementos y a los diferentes niveles de una tarea.

Podemos ver otra vez, tal y como se presenta en el modelo GOMS, la noción básica de descomposición jerárquica de una tarea en sus elementos: objetivos, operadores, sub-objetivos, sub-operadores, etc.

Veamos un ejemplo de análisis:

INSERT

Descripción global de la tarea:

- 1. Identifique el punto donde desea insertar carácter, caracteres o línea.
- 2. Inserte.

Descomposición:

- 1.1 Identfique el punto donde desea insertar carácter, caracteres o l íneas.
- 1.2 Coloque el cursor en el punto identificado.
- 2.1 Seleccione la operación INSERT dentro de las opciones ofrecidas por el sistema.
 - 2.1.1 ENTER
- 2.2 Active la operación
 - **2.2.1 ENTER**
- 2.3 Inserte
- 3.0 Desactive la operación INSERT en el sistema.
- 4.0 Retome la tarea en el punto anterior a la introducción de la operación INSERT.

Esta manera de describir una operación dada, muestra dos de los puntos más importantes dentro del modelo CLG: primero, las tareas integrales son reformuladas dentro de un sistema lingüístico discursivo compuesto de frases de carácter estrictamente descriptivo, en este caso, lenguaje ordinario y segundo, las reformulaciones iniciales son, a su vez, reformuladas a través de una descomposición, en un conjunto de fórmulas que describen cada una de las sub-operaciones que componen la tarea global.

ETIT.

El modelo ETIT está construido más o menos de la misma forma y siguiendo los mismos principios que el modelo CLG.

El espacio, exterior o interior, de una tarea está constituido por un conjunto de 'conceptos', en el mismo sentido que Newell y colaboradores (1983, pp.197) asignan a este término, y por el conjunto de tareas que tales conceptos describen.

El espacio de la tarea exterior ET, representa el conjunto de tareas posibles o suceptibles de ser introducidas dentro del sistema, por el usuario.

Cada vez que un usuario desea realizar una tarea, ésta es tomada del espacio de tareas exteriores ET. El espacio de tareas TS está constituido por el conjunto de modelos representacionales o mentales que el usuario se hace de una tarea.

El conjunto de modelos representacionales o modelos mentales que el usuario desarrolla o construye acerca de una tarea, constituye el conocimiento que él posee acerca de esta tarea.

La forma en la que el usuario piensa una tarea y la forma en que piensa introducir la tarea dentro del sistema informático, forman parte del modelo representacional o mental de la tarea y en este sentido, ambas pueden ser representadas por la descripción teórica de la tarea, esto es, por el modelo de la tarea externa (Moran, 1983, pp.45).

Los conocimientos que un usuario puede tener acerca de una tarea externa puede muy bien ser incompletos respecto de los conocimientos que pueden aportar o estar comprendidos dentro del modelo teórico descriptivo de la tarea externa (Newell, Card y Moran, 1983, pp. 195).

El espacio de la Tarea Interna IT, representa el conjunto de tareas suceptibles de ser realizadas por la computadora.

Dentro de la perspectiva del modelo ETIT, la interacción consiste, como ya los señalamos, en un proceso de traducción de la descripción de la tarea externa a la tarea interna. Este proceso está organizado en términos de un conjunto de reglas de reescrituración o de superposición mapping (Moran, 1983).

Redes de Transición Generalizada GTN.

Los trabajos de Kieras y Polson (1985), de Kieras y Bovair (1983) y de Polson (1987), representan no solamente la consolidación de un modelo formal de representación de conocimientos y operaciones, sino también, por un lado, el desarrollo de una extensión del modelo GOMS y por el otro, la definición de un modelo teórico de estudio y evaluación de la complejidad de cualquier dispositivo, desde el punto de vista del usuario.

En tanto que la extensión del modelo GOMS, el modelo desarrollado, de manera conjunta e independiente, por Kieras, Polson y Bovair (Opera cit.) representa un cambio en el tratamiento conceptual que tradicionalmente se había venido acordando a la actividad del usuario.

De manera general, el comportamiento del usuario había sido tratado en términos de operaciones unitarias 'cuasi-independientes'. Ejemplos de esto pueden ser encontrados en el trabajo de Newell y colaboradores (1983, cf. pp. 385). La aproximación desarrollada por Kieras y colaboradores (Opera cit.) insertar tales 'operaciones unitarias' al interior de un concepto de actividades más amplio e integral: la noción de 'trabajo', job.

En este sentido, esta aproximación va a establecer algunas distinciones dentro del fenómeno estudiado y a introducir algunas formulaciones conceptuales, relativamente novedosas, dentro de este campo.

Una de esas distinciones, que nos parece fundamental, es la establecida entre conocimientos dependientes e independientes del dispositivo (Kieras y Polson, 1985, pp. 367). Esta aproximación concentra su atención en el estudio del primer tipo de conocimientos.

Los conocimientos dependientes del dispositivo, son aquellos que necesariamente están ligados a las características estructurales y de funcionamiento del dispositivo específico empleado en la realización de una tarea.

Los conocimientos independientes del dispositivo son aquellos que resultan necesarios para la realización de la tarea, independientemente de las características estructurales y de funcionamiento del dispositivo (Kieras y Polson, 1985, pp. 367).

El grado de complejidad de la utilización de un dispositivo está determinado, en parte, pero de manera importante, por el número de funciones que dependen del dispositivo y que el usuario debe incorporar dentro de su sistema general de conocimientos, más especificamente, dentro de ese sistema de conocimientos que está relacionado con el dispositivo que será utilizado en la realización de una tarea determinada (Kieras y Polson, 1985).

Sobre la base del estudio de la interacción entre dos modelos mentales, por un lado, el modelo que el usuario posee acerca de la tarea y por otro, el modelo que el usuario debe elaborar acerca del dispositivo cuando éste se aplica a la realización de una tarea específica, la Teoría de la Complejidad Cognoscitiva (Polson, 1987) debe ser capaz de determinar cuáles son los factores, contenidos dentro de esos dos modelos que en un momento dado son responsables de un incremento innecesario en la complejidad del uso de un dispositivo (Kieras y Polson, 1985, pp. 367).

Los conocimientos que el usuario posee, tanto acerca de la tarea como acerca del dispositivo, están constituidos por las representaciones de:

- 1. La tarea y de su medio ambiente.
- 2. Los objetivos que el dispositivo permite alcanzar.
- 3. Los diferentes operadores que dependen del dispositivo y que permiten satisfacer los objetivos implícitos en la realización de la tarea.
- 4. Las diferentes operaciones suceptibles de generar «comportamien to particular» en el dispositivo.
- 5. La estructura física del dispositivo.

Estas representaciones en su conjunto, se integran dentro de dos modelos generales, el primero relacionado con el 'cómo realizar la tarea por medio del dispositivo' y el segundo relacionado con el 'cómo funciona el dispositivo' (cf. Polson, 1987, pp. 186-187).

REPRESENTACIÓN DEL CONOCIMIENTO ACERCA DE LA TAREA

Dentro de la perspectiva del modelo GTN, los conocimientos de los usuarios son representados en términos de un sistema de representación formal formulado en términos de 'sistema de producción.' Los 'sistemas de producción como modelos formales de representación del conocimiento, habían sido introducidos, ya, dentro de la psicología por Simon y Newell (1972) y más tarde desarrollados por autores como Anderson (1983).

Un 'sistema de producción' está constituido por tres elementos: a) un conjunto de reglas de producción; b) una memoria de trabajo y, c) un intérprete (Polson, 1987, pp. 189-190; Kieras y Polson, 1985, pp 369-370).

Las reglas de producción son formulaciones de tipo condicional SI-ENTON-CES formadas por una condición en el lugar del antecedentes y por una acción en el lugar del consecuente.

La memoria de trabajo contiene representaciones relacionadas con los objetivos que se busca alcanzar; información relacionada con las actividades desarrolladas en relación con tales objetivos; e información relacionada con el medio ambiente externo de la tarea.

El intérprete en un mecanismo que opera, por un lado, sobre los contenidos de la memoria de trabajo y por otro lado, sobre las especificaciones contenidas en el componente 'condición, o antecedente, de la fórmula condicional propia a las reglas de producción. En esta operación, el intérprete busca, primero, determinar si es posible establecer una correspondencia entre la prescripción definida por la regla y las características de la situación y segundo, a partir de esto, activar la acción que se desprende de la satisfacción de tal correspondencia.

En el momento en que la correspondencia es establecida, matching, y una acción es ejecutada como resultado de esa correspondencia, las reglas de producción, la información y las representaciones relacionadas con la acción ejecutada, son modificadas al interior de la memoria de trabajo para ajustarlas a la nueva situación (Polson, 1987, pp 190-191; Kieras y Polson, 1985, pp. 369).

En general, la idea de los sistemas de producción encontrada en el modelo de Kieras, Polson y asociados, es la misma que la utilizada por la Newell, Card y Moran (1983) para representar los conocimientos del usuario acerca del 'cómo realizar una tarea'.

La diferencia entre la aproximación desarrollada por Newell y asociados (1983) y la aproximación de Kieras et al., radica en la importancia acordada, por estos últimos, en la representación desarrollada o construida por el usuario acerca del funcionamiento del dispositivo.

Esta diferencia se subraya, con mayor fuerza, primero, por el más elaborado desarrollo de la noción de modelo *mental* en el trabajo de Kieras y asociados (Opera cit.) y segundo, por la doble orientación que el modelo GTN presenta: sistema de representación formal y sistema de simulación.

REPRESENTACIÓN DEL MODELO DEL DISPOSITIVO

Entre los más importantes objetivos perseguidos por el modelo GTN desarrollado por Kieras y asociados (Opera cit,), encontramos dos: a) la elaboración de un modelo explicativo, de orientación básicamente cuantitativa, del proceso de construcción de conocimiento o de *aprendizaje*, del empleo de un dispositivo y, b) la elaboración de una teoría cuantitativa y predictiva de la interacción U-C (cf Reitman-Olson, 1987).

Estos objetivos, desde el punto de vista de los mismos Kieras y Polson (1985), para ser alcanzados requieren, a) del desarrollo de un modelo de los conocimientos que el usurario posee acerca de la tarea y, b) de la elaboración de un modelo de los conocimientos que el usuario posee acerca del funcionamiento del dispositivo.

En el caso del modelo que el usuario se hace acerca del funcionamiento del dispositivo, se trata, de hecho, de dos modelos: el modelo del dispositivo según el usuario y el modelo del dispositivo independientemente del usuario.

REPRESENTACIÓN DEL DISPOSITIVO SEGÚN EL USUARIO

El modelo que el usuario construye acerca del funcionamiento del dispositivo, es un *modelo mental*, es decir, una representación, a menudo fragmentaria, analógica y asimismo, metafórica, de los mecanismos contenidos en el dispositivo e implicados en su funcionamiento que, de una manera u otra, no son directamente accesibles al sujeto (Kieras y Polson, 1985, pp. 377).

Este tipo de representaciones constituyen la base de la elaboración de los sistemas explicativos y de los sistemas de inferencia, empleados por el usuario en la comprensión del funcionamiento del dispositivo (Kieras y Polson, 1985, pp. 377-378; Kieras y Bovair, 1984).

La representación teórica, esto es, el modelo del *modelo mental* que el sujeto elabora acerca del funcionamiento del dispositivo debe, por lo tanto, describir

que, por un lado, los conocimientos que el sujeto posee acerca del dispositivo y, por otro lado, debe describir el comportamiento del dispositivo mismo, independientemente de la representación que el usuario tiene de él y de su funcionamiento.

El modelo del dispositivo, como sistema, debe permitir el desarrollo de una comparación, entre la estructura de su funcionamiento y la estructura de ese mismo funcionamiento según el *modelo mental* elaborado por el usuario.

Esta comparación, a su vez va a sentar las bases para el desarrollo de un sistema explicativo y de un sistema predictivo, de orden cuantitativo, acerca de la interacción U-C, y del proceso de aprendizaje implicado en el desarrollo de tal interacción.

Kieras y Polson (1985) sugieren que el modelo del dispositivo debe presentar las siguientes características:

- 1. Propiedades formales precisas.
- 2. Capacidad de representar la interacción U-C.
- 3. Sistema representacional de naturaleza modular.
- 4. Representación en términos de estructuras y relaciones jerárquicas.
- 5. Independencia de toda forma de hardware y software.
- 6. Representación de todas aquellas propiedadesdel sistema que sean de mayor relevancia, en términos de sus implicaciones psicológicas (Kieras y Polson, 1985, pp. 379).

El sistema de formalización de base que, desde el punto de vista de Kieras y Polson (1985), mejor satisface estas condiciones es el GTN.

Las Redes de Transición Generalizada GTN, son una variación de la Redes de Transición TN, y de las Redes de Transición Aumentada ATN. Este último es un sistema de representación formalizada de 'máquinas formales' constituido de tres elementos: a) un conjunto de estados, b) un conjunto de insumos inputs, y c) un conjunto de respuestas out puts (cf. Kieras y Polson, 1985, pp. 380; Arbib, 1964/1974, pp. 24-29).

La idea de base que subyace a las ATN, consiste en un sistema organizado en términos de los elementos antes mencionados, dentro del cual, una función f, establece una correspondencia entre: a) un conjunto de estados anteriores, f b) su combinación con un insumo, f actual f c) un estado ulterior resultante de esas combinaciones. Esa función f es una función de transición f.

En las ATN, un estado dado, una vez que ha sido transformado por una operación, en lugar de ser eliminado del conjunto de estados que conforman el sistema, es conservado dentro de un registro que podrá ser utilizado ulteriormente (cf. Winston y Horn, 1981).

Las operaciones implicadas en la transición de un estado inicial a otro ulterior, pueden ser almacenadas, aumentadas, como información que podrá ser empleada más tarde dentro del proceso (cf. Winston y Horn, 1981, pp 252).

Las ATN, en tanto que sistemas representacionales están constituidas de nudos, que representan los estados en los cuales el sistema posiblemente se encuentra, y de arcos definidos, *labeled*, los cuales representan las operaciones que permiten transformar un estado dado en otro.

Las GTN, constituyen formas más elaboradas de ATN, dentro de las cuales, los estados iniciales y las operaciones susceptibles de transformar tales estados, en tanto que información, pueden no solamente ser consultados ulteriormente, sino empleados de manera recesiva en el desarrollo de la misma tarea o de tareas diferentes dentro de un mismo trabajo (cf. Kieras y Polson, 1985).

Dentro del sistema representacional GTN, los grafos conceptuales están constituidos por arcos y nudos, nets. Los arcos representan tanto condiciones como acciones, las primeras escritas sobre el arco y las segundas bajo el arco. Estos últimos relacionan nudos, los cuales representan estados, señalados, a su vez, por medio de círculos.

Si una condición es satisfecha, la acción es ejecutada y el arco es atravesado.

En este sentido, las GTN permiten representar y construir, en términos de un lenguaje muy similar al LISP, primero, el conjunto general de estados que un sistema dado puede asumir, incluyendo el conjunto de estados que la computadora despliega, ante el usuario, en la pantalla de monitor; segundo, el conjunto de acciones susceptibles de ser realizadas en la relación a un

estado específico, con el objetivo de transformarlo en un estado diferente; y tercero, las conexiones que pueden ser establecidas a través de la realización de una acción, entre un estado anterior y el estado que resulta de la aplicación de esa acción sobre tal estado anterior (Reitman-Olson, 1987, pp 276-278).

La comparación entre el modelo mental que el usuario elabora acerca de la realización de una tarea por medio de un dispositivo, en este caso, una computadora, y el modelo del dispositivo como sistema, permite establecer el nivel de correspondencia entre la representación que el usuario elabora, para sí mismo, del funcionamiento del dispositivo y del funcionamiento real de este último. El análisis de esta correspondencia permite establecer, por lo tanto, niveles de facilidad/dificultad y niveles de complejidad de empleo y aprendizaje del manejo de un dispositivo (Kieras y Polson, 1985, pp. 387-388).

La hipótesis de la existencia de una correspondencia perfecta entre los dos niveles, equivale a suponer que la estructura jerárquica del modelo mental de la tarea (estructura que puede derivarse de la representación elaborada a partir de los 'sistemas de producción'), es isomórfica con la estructura de la GTN que representa el funcionamiento del dispositivo. Podemos pensar que el modelo de the friendly machine, buscado por algunos y contados fabricantes de hardware y software, tiene como fundamentación teórica una idea de correspondencia isomórfica de este tipo.

Kieras y Polson (1985) sugieren que la no correspondencia entre la organización estructural de los objetivos del usuario, esto es, entre los objetivos de la tarea y los objetivos del funcionamiento del dispositivo, ha sido abordada tradicionalmente de dos maneras: modificar la organización estructural del funcionamiento del dispositivo o modificar la organización estructural de los objetivos del usuario, por lo tanto, de la tarea. La opción a la cual los fabricantes han recurrido, con mayor frecuencia, es la última.

La segunda opción depende, fundamentalmente, de la información que el usuario puede poseer acerca de la tarea: los objetivos que la realización de la tarea implica y su organización jerárquica.

Esta información puede tener dos orígenes: uno relacionado con la realización de la tarea misma cuando es realizada por otro medio (conocimientos independientes del dispositivo) y otro relacionado con la información que el dispositivo mismo presenta, ya sea a través de documentación impresa sobre papel o de 'documentación' presentada por el dispositivo mismo: information on line, (conocimientos dependientes del dispositivo).

Una rápida y, en el mejor de los casos, desprejuiciada revisión del estado actual de una gran mayoría de dispositivos y productos software, nos permitiría ver, por un lado, cómo el ideal planteado por Kieras y asociados (Opera cit., de una correspondencia perfecta entre la estructura del funcionamiento del sistema y la representación mental que el usuario construye acerca de ambos: la tarea y el funcionamiento del dispositivo, se encuentra en un estado de desarrollo rudimentario o está ausente y, por otro lado, que en el desarrollo de una buena parte de software, salvo contadas excepciones, poca o nula atención se ha presentado al análisis de los aspectos psicológicos y egonómicos de la interacción U-C (Newell, Card y Moran, 1983).

Sin ir más lejos, la documentación en papel: manuales de utilización y operación, que acompaña a los dispositivos informáticos, parece describir las operaciones que componen una tarea y por lo tanto, los procedimientos necesarios para alcanzar sus objetivos, como si fueran familiares y conocidos por el usuario (Kieras y Polson, 1985, pp. 389).

Esta documentación parece tender a describir los diferentes objetivos, implícitos en el desarrollo de una tarea, de manera fragmentada, fuera de cualquier consideración de la forma en la que se insertan dentro de la estructura jerárquica de la tarea, concebida ésta como una totalidad integral y fuera de toda consideración de las ideas que los usuarios se hacen acerca del funcionamiento del dispositivo (Kieras y Polson, 1985).

En cuanto a la información presentada on-line, no es difícil constatar que los sistemas de presentación de la información: menús, windows, scroll-bars, etc., parecen haber sido concebidos, en el caso de una buena parte de productos software, a partir de la consideración de la limitaciones impuestas por las características del sistema, o sobre la base de las intuiciones generales que los diseñadores de software sostienen acerca de la forma en la que un usuario, extraído de la intuición, desarrollaría la tarea (Shackel, 1980).

CONCLUSIONES

Hasta aquí, hemos pasado revista a algunos de los aspectos de la interacción U-C y a algunos de los modelos teóricos-metodológicos, más importantes, desarrollados acerca de esta problemática.

Los modelos analizados, aún cuando sólidos y formalmente auto-consistentes, de una manera u otra han centrado su atención en el estudio de la relación

entre los modelos mentales del dispositivo, de la tarea y el modelo teórico del dispositivo, de la tarea y el modelo teórico del dispositivo.

Sin embargo, estas aproximaciones han descuidado la exploración de todos aquellos factores que están directamente vinculados a la relación entre, la representación que el usuario elabora acerca de ese objeto que busca producir por medio de la computadora, el objeto que la computadora representa en la pantalla y en general con factores relacionados a los sistemas simbólico-conceptuales, como el lenguaje que conforman las interfaces (cf.Barnard, 1987, pp.117).

En la interacción U-C, participan factores semánticos, pragmáticos, los cuales están involucrados en la determinación, tanto del tipo de errores cometidos dentro de la ejecución de una tarea, como la organización estructural acordada a la tarea y a su representación mental (Barnard, 1987, pp 118; Owen, 1986; Draper, 1986; Laurel; 1986; Norman, 1986; 1987).

Estos factores semánticos están directamente relacionados, con la elaboración de los modelos mentales que permiten al usuario aprender, comprender y desarrollar la tarea y el funcionamiento del dispositivo.

A estos factores semánticos, subyacen factores 'significacionales' estrechamente relacionados con las intenciones que el usuario sostiene tanto acerca de la tarea como acerca del producto que él busca obtener.

Nosotros creemos que la misma estructura de los modelos teóricos aquí revisados, puede ser ampliada para explorar, tanto la relación entre el modelo mental de los objetos que se busca elaborar y la representación que la computadora ofrece de ellos, como los aspectos semánticos e intencionales de esta relación, dentro del marco de la interacción U-C concebida de manera integral.

Norman (1987) sugiere que uno de los problemas implícitos en la interacción U-C, radica en la correspondencia semántica entre cómo el usuario quiere, o intencionalmente, piensa realizar la tarea y cómo la computadora demanda o impone que la tarea sea pensada. Esta correspondencia o distancia semántica, es el resultado del acuerdo/desacuerdo entre, primero el lenguaje en el cual el usuario formula lo que él quiere hacer, de acuerdo con su modelo mental del objeto y de las operaciones implicadas en su realización; segundo, el lenguaje que la computadora pone a su disposición o le impone, para 'hablar' de las acciones implícitas en la realización de la tarea y, tercero, de los resultados

que esas acciones tienen al interior de la estructura lógica del sistema (Norman, 1986, pp.133. Esta es una dimensión de la interacción U-C que queda por ser explorada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anderson, J.R. (1983) The Architecture of cognition. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Arbib, M.A. (1974) Cerebros, mentes y máquinas. Madrid: Alianza Editorial.

Barnard, P. (1987) "Cognitive resourses and the learning of human-computer dialogues". En J.M. Carroll (Ed) Interfacing thought: Cognitive aspects of human-computer interaction. pp.112-158 Cambridge, MA: Bradford Press, M.I.T.

Card, S.K., Moran, T.P., Newell, A. (1983) The Psychology of human computer interaction. Hillsdale, N.J: LEA.

Draper, S.W. (1986) "Display managers as the basis for the users-machine communication". En D.A. Norman, S.W. Draper (Eds) *User centerer system design* pp, 339-352. Hillsdale, N.J: LEA

Eason, K.D. (1980)" Dialog design implications of task allocation between man and computer". Ergonomics, 23, 881-891.

Foley, J. D. (1980) "The structure of interactive command languages. En N. Guedj, et al. (Eds.) Methodology of interaction (pp. 227-234) North H"olland: Elsevier.

Johnson-Laird, P.N. (1987) "Modelos Mentales en Ciencias Cognitivas". En D.A. Norman (Ed.) Perspectivas en Ciencia Cognitiva pp. 179-231. Barcelona: Paidós.

Kieras, D., Bovair, S. (1984) "The role of a mental model in learning to operate a device". Cognitive Science, 8, 255-273.

Kieras, D., Polson, P.G. (1985) "An approch to the formal analysis of users complexity". International Journal of Machine studies, 22, 3365-394.

Laurel, B. (1986) "Interface as nemesis". En D.A. Norman, S.W. Draper (Eds) op. cit. (pp.67-85)

Lewis, C. (1986) "Understanding what's happening in system a interaction". En: D.A. Norman, S.W. Draper (Eds) Op. cit. (pp. 171-185).

Moran, T.P. (1981) "The commond Language Grammar: a representation for the user interfase of interactive computer sistems". *International Journal of Man-Machine studies*, 15,3-50.

Moran, T.P. (1983) "Getting into a system: External Internal Task Mapping Analysis". En A. Janda (Ed.) Proceedings of the CHI'83 conference on human factors in computer systems pp.45-49) N.Y. ACM.

Newell, A., Simon, H.A. (1972) Human problem solving. Englewood Clifs, N.Y: Prentice Hall.

Norman, D.A. (1986) Cognitive engineering. En D.A. Norman, S.W. Draper (Eds.) Op. cit. (pp.361-375).

Norman, D.A. (1987) "Cognitive engineering-cognitive science". En J.M. Carroll (Ed). Op. cit (pp.325-336).

Owen, D. (1986) "Answer first then question". En D.A. Norman, S.W. Draper (Eds.) Op. cit (pp 361-375)

Polson, P.G. (1987) "A quantitative therory of human-computer interaction." En J.M. Carroll (Ed) Op cit. (pp.184-235)

Riley, M., O'Malley, C. (1984) "Plannig nets: A framework for analysing human-computer interaction". En B. Shackel (Ed). *INTERACT '84: First conference on human-computer interaction* (pp.86-91). North Holland Elsevier.

Reitman-Olson, J. (1987) "Cognitive analysis of people's use of software". En J.M. Carroll (Ed.) Op. cit. (pp.260-293)

Sacerdoti, E. (1975) A Structure for plans and behavior, N.Y. Elsevier Computer Science Library.

Simon, H.A.(1968) The Sciences of the Artificial. Cambridge MA: M.I.T. Press.

Shackel, B. (1980) "Dialogues and language: Can computer ergonomics help?" Ergonomics, 23, 857-880

Snowberry, K., Parkinson, S.R. Sisson, N. (1983) "Computer display menus". *Ergonomics*, 26, 7,699-712.

Sowa, J.F.(1984) Conceptual Graphs: Information processing in mind and machine. N.Y: Addison-Wesley.

Winston, H.P. Horn, W.(1981) Lisps. N.Y.: Addison-Wesley.

AL OTRO LADO DEL MUNDO: NOTAS SOBRE LOS EMIGRANTES EUROPEOS (1) EN LA PSICOLOGÍA LATINOAMERICANA

RAMÓN LEÓN *
Lima, Perú

ULFRIED GEUTER * *
Berlín, Alemania Federal

Versión corregida y aumentada de la ponencia presentada por los autores en el Primer Seminario de Historia de la Psicología Latinoamericana (Río de Janeiro, Brasil, abril de 1988), así como también de un artículo previo publicado en alemán (Geuter y León 1990).

RESUMEN

El artículo trata de la emigración de psicólogos europeos a América Latina en el siglo veinte, y de su influencia y destino en esta región. Un número elevado de ellos estaba conformado por judíos germanoparlantes, que se vieron obligados a emigrar debido a la toma del poder por parte de

^(*) Instituto Nacional de Salud Mental "Honorio Delgado Hideyo Noguchi" y Universidad Ricardo Palma y Cayetano Heredia (Lima, Perú). Desde septiembre de 1990 hasta febrero de 1992 Becario de Investigación de la Fundación Alexander von Humboldt en el Instituto de Historia de la Psicología Moderna de la Universidad de Passau (Alemania Federal)

^(**) Psicoterapeuta con práctica privada y periodista (Berlín, Alemania Federal)

1933, y a la persecución de judíos desatada por él. Así por ejemplo Walter Blumenfeld emigró a Perú; Petti Katzenstein a Brasil; Herbert Brugger a Argentina. También hubo españoles como Emilio Mira y López que, terminada la Guerra Civil en su país, emigró, haciendo estaciones en Cuba, Uruguay y Argentina, estableciéndose definitivamente en Brasil y Mercedes Rodrigo que emigró a Colombia y después a Puerto Rico; el polaco Waclaw Radecki, a Brasil, Argentina y Uruguay; la rusa Helena Antipoff a Brasil y los húngaros Oliver Brachfeld a Venezuela y Béla Székely a Argentina. Todos ellos jugaron un rol de gran influencia en el desarrollo de la psicología como profesión y en la enseñanza de la misma; también trabajaron privadamente como psicotécnicos o como psicoterapeutas. Finalmente se presentan cuatro "estudios de caso": Otto y Alice Rühle, Walter Blumenfeld, Waclaw Radecki y Emilio Mira y López.

ABSTRACT

The paper deals with the emigration of European psychologists to Latin America in the 20th century and with the influences and fate of them in this region. A number of them were german-speaking jews, who emigrated to Latin America because the *Machtergreinfung* in 1933. Por ejemplo, Walter Blumenfeld to Peru, Betti Katzenstein to Brazil, Herbert Brugger to Argentina. There were also spaniards, Mira y López to Brazil and Mercedes Rodrigo to Columbia, the polish Waclaw Radecki to Brazil, Argentina and Uruguay; the hungarian Oliver Brachfeld to Venezuela and Béla Székely to Argentina, the russian Helena Antipoff to Brazil. They had a very influential role in the teaching and development of psychology in this area as science and as a profession, but they worked too as applied psychologists. Four "case-studies" are presented: Otto and Alice Rühle, Walter Blumenfeld, Waclaw Radecki, and Emilio Mira y López.

La emigración de los psicólogos europeos en los años treinta ha sido objeto de diversos estudios, observándose que la mayoría de alemanes y austriacos se concentraron en Estados Unidos de América (e.g. Ash 1984; Mandler & Mandler 1969).

Sin duda ellos conforman el grupo más significativo de psicólogos emigrantes, que incluían a figuras como William Stern (1871-1937), Wolfgang Köhler (1887-1967) y Kurt Lewin (1890-1947); pero también emigraron psicólogos de otras nacionalidades y no todos a los Estados Unidos, ni solamente en los años treinta. Otros países, como España (hasta el estallido de la Guerra Civil), Francia (hasta el inicio de la Segunda Guerra Mundial) y fuera del ámbito

europeo, Turquía (Neumark 1981), recibieron emigrantes que tenían la esperanza de continuar su trabajo en situaciones más tranquilas que las que en esa época existían en Alemania o en Austria.

Lo que se conoce acerca de aquellos emigrantes y de su estancia (de duración variable) en esos países es muy fragmentario como para formular una presentación sistemática. Algunos, como el alemán Werner Wolff (1904-1957) y el húngaro Oliver Brachfeld, permanecieron algún tiempo en España, sobre todo en Barcelona; y tal vez abrigaron el propósito de establecerse definitivamente en ese país, pero el estallido de la Guerra Civil los obligó a buscar nuevos destinos.

Una región, sin embargo, ha permanecido hasta ahora completamente inexplorada en lo que se refiere a la emigración de psicólogos: América Latina.

Es muy poco lo que se sabe acerca de los que se trasladaron a esta parte del mundo, su destino y las peripecias vividas hasta adaptarse o encontrar un nuevo país que los recibiera; poco se sabe también acerca de la influencia que ejercieron en el desarrollo de la psicología en esa región, a excepción de Brasil, del que contamos con algunos estudios que abordan el tema (Penna 1980, Stubbe 1987); y de estudios dedicados a algunas personas (Antipoff 1975, Ardila 1988, León 1983, Stubbe 1988).

El presente trabajo es una primera aproximación a este tema, capítulo hasta ahora casi inexplorado de la historia de la psicología en Latinoamérica. Considerando la falta de información al respecto presentamos a modo de ilustración cuatro casos. Con esto, se mostrarán algunas de las dificultades y problemas que los emigrantes enfrentaron en sus nuevos lugares de residencia (lingüísticos, de mentalidad o de índole política; muchos tuvieron que cambiar sus áreas de trabajo y hasta el modo de abordar sus temas de estudio, para lograr una adaptación más o menos exitosa a su nuevo medio).

Este estudio debe sentar las bases para el tratamiento de cuestiones de particular significado en la historia de la psicología latinoamericana, tales como la referida al modo en que los conceptos científicos y las actividades de los emigrantes se adaptaron o se modificaron en el nuevo ambiente; y al impulso que la entonces naciente psicología en esta parte del mundo recibió del trabajo y de las ideas de los recién llegados.

Antes de entrar en materia se cree conveniente referirse al significado del término América Latina, así como al desarrollo de la psicología en esa región

y la delimitación del concepto de emigrante.

El término América Latina se revela como engañoso y excesivo. Ardila (1986) señala que es muy difícil hablar de una cultura y de una ciencia latinoamericanas. Más que una región con límites relativamente precisos, América Latina es un concepto que abarca a un conjunto de naciones entre las cuales hay gran diversidad: así, tanto Bolivia como México, Haití como Venezuela, Perú como Trinidad y Tobago, República Dominicana como Argentina, Nicaragua como Brasil, forman parte de América Latina; pero se trata de países con grandes diferencias en cuanto a niveles de desarrollo económico y cultural.

Para un observador foráneo el denominador común a todas ellas es, por un lado, su antigua condición de colonia europea; por otro, su ubicación en el mismo continente pero al sur de los Estados Unidos de América y la predominancia lingüística del español, del portugués y del catolicismo.

El concepto abarca una región tan extensa y las condiciones y circunstancias económicas, políticas, culturales, imperantes en los diferentes países son tan variadas, que una visión más o menos clara de la emigración europea en psicología sólo puede surgir del estudio de las características específicas de cada país y de las circunstancias personales de cada autor.

Trataremos ahora del desarrollo de la psicología en América Latina. Esta fue, sin duda, una ciencia de importación, tanto en lo instrumental como en lo teórico y en los problemas que fueron objeto de estudio inicial de acuerdo con intereses de esos investigadores. (Horacio Piñero, que estableció en 1898 un Laboratorio de Psicología Experimental en la Facultad de Medicina de Buenos Aires, gestionando el instrumental, primero en Alemania, en la conocida casa E. Zimmermann, de Leipzig; y después, en Francia; véase Papini 1976; "Psicología" 1960) (1). Francia tuvo particular influencia, ya que ha ejercido un rol muy importante en la vida cultural de las naciones latinoamericanas. Esto se manifestó, por ejemplo, a través de la presencia de profesores invitados que permanecieron durante períodos de duración variable y hasta en repetidas oportunidades como Henri Pierón (1881-1964), que visitó cuatro veces Brasil; André Ombredane (1898-1958) que estuvo varios años en dicho país, desde 1939 hasta la liberación de Francia (cf. Anónimo 1958); Binet, Ribot y Janet, pronto fueron nombres familiares entre el público latinoamericano, dado que sus libros se tradujeron al castellano y al portugués. (2).

De hecho, los trabajos de estos psicólogos constituyen tanto en Brasil como en Argentina la fuente del pensamiento psicológico contemporáneo (véase Penna 1980); muchas obras psicológicas latinoamericanas de la primera mitad de este siglo revelan su influencia (3). Un factor importante que contribuyó a esto fue el prestigio de la ciencia y cultura francesas, y además, que la barrera lingüística que representa el francés es mucho menor para el público latinoamericano, que la supuesta por el inglés y el alemán (Hall 1946).

Otro aspecto de interés es el referido a la delimitación de lo que se debe entender por emigrante. América Latina es una región en la cual el movimiento migratorio ha sido y es muy intenso. Existe la migración interna, que lleva a los pobladores de las provincias (por lo general abandonadas y con muy escasos recursos) a trasladarse a las grandes ciudades y capitales. Y la migración externa, de un país latinoamericano a otro, que la gente realiza en busca de posibilidades profesionales o de un standard más alto de vida; así, en los años sesentas muchos latinoamericanos emigraron a Venezuela; también la emigración de chilenos y argentinos durante los años del gobierno de Pinochet; durante la dictadura de los militares; y la época del terrorismo de derecha en Argentina.

Por último está la emigración de psicólogos latinoamericanos a los Estados Unidos, Canadá y Europa (sobre todo a España y Francia), tema hasta hoy, igualmente inexplorado. La emigración de los psicólogos europeos a Latinoamérica es por lo tanto sólo un aspecto del tema Emigración en la psicología latinoamericana.

Alrededor de cien mil personas emigraron a América Latina huyendo del nacional socialismo. La cifra es evidentemente considerable. Pero, en lo que se refiere a la emigración de científicos, artistas e intelectuales, América Latina tuvo una importancia menor (Von zur Mühlen 1988). Así, de los 45 miembros de la *Deutsche Gesellschaft für Psychologie* que emigraron a partir de 1933 (vide Ash 1984), sólo tres se trasladaron a América Latina: Blumenfeld, Brugger y Katzenstein.

No todo psicólogo europeo que vino a Latinoamérica fue un emigrante. Con este término referimos a quienes, por diversas razones, llegaron en edad adulta con el propósito de quedarse a vivir (o que, sin ese propósito se quedaron) (4) y que por lo menos pasaron una parte considerable de sus existencia. Algunos, que probablemente pensaron en una estancia prolongada o hasta de plazo indefinido, al final permanecieron una breve temporada, por

ejemplo la austriaca Liselotte Fischer, que se trasladó a Brasil en 1939 y en 1941 emigró a los Estados Unidos; el psicoterapeuta adleriano Rudolf Dreikurs (1897-1972), que al parecer pensó en residir también en Brasil pero cuya estancia fue muy corta (Handlbauer 1988); el psicoanalista Werner Kemper (1899-1978), emigró a Río de Janeiro después de la Segunda Guerra Mundial, permaneció ahí entre 1948 y 1967, para después retornar a Alemania (Kemper 1973). Un caso aparte lo constituyen quienes permanecieron cierto tiempo como profesores invitados: como los alemanes Felix Krueger (1874-1948) y F. E. Otto Schultze (1872-1950), que de 1906 a 1908 y de 1908 a 1912 respectivamente, trabajaron en el Instituto Nacional del Profesorado Secundario en Buenos Aires, para después retornar a Alemania (véase Geuter 1986). El sucesor de Schultze, Carl Jesinghaus, doctorado bajo la dirección de Wundt en 1912, que estuvo desde comienzos de 1913 en Argentina, volvió a Alemania en 1934, para ocupar a cátedra de psicología en la Universidad de Würzburg entre 1935 y 1945. Terminada la guerra fue suspendido de su cargo en julio de 1945 por el gobierno militar norteamericano de ocupación. En 1947 fue nuevamente nombrado Profesor pero al mismo tiempo colocado en la situación de retiro. Jesinghaus decidió retornar definitivamente a Argentina; allí falleció, en Tucumán el 19 de noviembre de 1948 (Geuter 1986; Schorcht 1990).

Al margen de nuestro objeto de estudio se encuentran otros psicólogos europeos que influyeron notoriamente en la psicología latinoamericana, pero que permanecieron aquí por cortos períodos para dar conferencias y cursos, como Wolfgang Köhler, quien visitó Montevideo, Buenos Aires y Río de Janeiro (5); Pierre Janet que estuvo en México, en 1923; George Dumas en Brasil en 1908,1912 y 1917 y Henri Pierón (6), como ya se dijo, visitó varias veces Brasil (7).

QUIÉNES EMIGRARON

Hubo gran cantidad de motivos para que se diera la emigración. Pero en los años treinta los políticos fueron los decisivos: la Guerra Civil española, La Machtergreifung, la anexión de Austria, la persecución de los judíos, y finalmente la eclosión de la Segunda Guerra Mundial, constituyeron las causas más importantes para que numerosos intelectuales, así como gente del mundo de la política y de los negocios, optaran por dejar sus países. El *International Biographical Dictionary of Central European Emigrés*, 1933-1945 (Strauss & Röder 1983) da una clara idea de la magnitud de emigración, si bien, sólo circunscrita al mundo de habla alemana.

Terminada la guerra, se produjo también otra ola migratoria, hasta hoy muy poco estudiada, en la que sólo podemos encontrar a un psicólogo; la emigración de nacionalsocialistas, que después de la guerra se trasladaron a América Latina; entre ellos Josef Mengele; Hans Koch (1897-1979), director del Instituto de Psicología de la Universidad de Rostock entre 1939 y 1945 que se estableció en Buenos Aires (Geuter 1986). Qué temores pudo haber tenido Koch como consecuencia de su comportamiento durante los años del nacionalsocialismo y en qué medida éstos determinaron su emigración, es algo que desconocemos. Su caso, como el de Jesinghaus merecerían una investigación aparte.

En los casos de los discípulos de Claparéde, Waclaw Radecki y Helena Antipoff, que emigraron al Brasil, los motivos políticos no han podido ser precisados por nosotros. Sin embargo, Veloso (1976) señala que fueron razones políticas las que obligaron a la Antipoff a dejar Rusia; y sorprende que un hombre como Radecki, que desarrollaba una carrera al parecer bastante exitosa en Polonia, la dejara para trasladarse a Brasil.

Hasta ahora hemos identificado en total 21 emigrantes. Debido a la semejanza idiomática, un cierto número provenía de España: Emilio Mira y López, Mercedes Rodrigo, Francisco Campos y Francisco del Olmo. Pero hay también húngaros con considerables habilidades lingüísticas como Béla Székely y Oliver Brachfeld. Por motivos de persecución racista debemos mencionar a cuatro psicólogos del área germanoparlante: los alemanes Walter Blumenfeld, Bettina Katzenstein, Hans Hahn y el austriaco Herbert Brugger. En 1949 emigró por motivos desconocidos el austriaco Robert F. E. Suchanek a Brasil. En cambio, no hay ningún escandinavo, inglés o italiano.

Hubo asimismo psiquiatras y psicoanalistas: Ángel Garma (1900-), Marie Langer, y Erich Fromm (1900-1980), que se trasladó a México en 1950, y no desde Europa sino desde Estados Unidos de América, país al que había emigrado en 1934, (vide Langer 1986). Sociólogos y filósofos, por ejemplo, José Gaos, (1902-1969), con fuertes intereses por la psicología, también emigró a Latinoamérica (8). El número de psicoanalistas emigrados a América Latina parece, sin embargo, haber sido muy pequeño, ninguno de los cuarenta y siete miembros de la Asociación Psicoanalítica Vienesa que dejaron Austria desde 1938 eligió algún país latinoamericano como lugar de residencia (véase Reichmayr 1987).

Sería interesante dedicar un estudio a los emigrantes de otras profesiones que también ejercieron influencia en la psicología, especialmente neurólogos y endocrinólogos. Por lo pronto mencionaremos al neurólogo Christofredo Jakob (1866-1946) que llegó a Argentina; el psiquíatra Federico Pascual del Ronca que eligió México, y el fisiólogo Augusto Pi y Suñer (1879-1965) que optó por Venezuela.

La cifra de emigrantes es en total pequeña como para formular afirmaciones comparativas sobre los países recipiendarios. Es significativo observar que la mayor parte de ellos eligió América del Sur. Las pequeñas naciones centro-americanas despertaron poca atracción, debido quizá al escaso nivel de desarrollo cultural así como también por las tuburlencias políticas que ellas padecían. Fueron los dos países más desarrollados de América del Sur, Brasil y Argentina, los recibieron el mayor número de emigrantes. En los dos se registra un intenso contacto con Europa; ambos recibieron profesores invitados; en los dos el nivel de desarrollo económico y cultural era mayor que el de sus vecinos; pero particularmente en Argentina donde se podía respirar una "atmósfera europea". Por último, una figura de la psicología de ese país, José Ingenieros (1877-1925), había tenido amplio reconocimiento y prestigio tanto en el Nuevo como en el Viejo Mundo (9).

México, por su parte, recibió un importante contingente de intelectuales españoles, en el cual destacan los filósofos. Muchos con fuertes intereses por la psicología. Mención especial merece la recepción que este país ofreció a socialistas que huían del Viejo Mundo y sus problemas: Anna Seghers (1900-1983) vivió algunos años (1941-1947) allí; Erwin Piscator quien recibió una oferta para trasladarse a él. En el caso de la psicología y la pedagogía tenemos a los esposos Rühle, Otto (1874-1943) y Alice (1894-1943), que habían desarrollado en Alemania una incansable actividad en la política, la pedagogía y la psicología de corte adleriano, forjando una vinculación muy estrecha entre ésta y el marxismo, vista al comienzo con simpatía por Adler pero de la cual él después tomó distancia (Handlbauer 1990). El destino de los Rühle fue trágico, como veremos más adelante.

Otro adleriano, el húngaro Zoltan Wiesinger (1909-1977) formó también parte del contingente de emigrantes. Wiesinger encontró el camino hacia América Latina vía Francia, en donde se estableció por un tiempo hasta que el avance del fascismo lo obligó a huir. En 1940 y 1942 se instaló en Paraguay; después en la isla Antigua, en el Caribe (Handlbauer 1988). Probablemente, las limitaciones culturales de esa nación sudamericana lo llevaron a buscar nuevos y más atractivos horizontes.

LA RECEPCIÓN DE LOS EMIGRANTES

Recepción supone en el contexto de nuestro trabajo varias cosas. En primer lugar, un aspecto al que podemos denominar administrativo. En su autobiografía, Dreikurs relata que dejó Brasil y se trasladó a los Estados Unidos porque su grado de doctor no fue reconocido (Dreikurs 1973). Dificultades semejantes tuvo Mira y López, al menos en Argentina. Walter Blumenfeld, en el Perú, al parecer no experimentó mayores problemas, hasta que estuvo interesado en trabajar en la Facultad de Letras de la Universidad de San Marcos; de esta f acultad recibió la, en verdad kafkiana información de que para enseñar en ella era necesario que poseyera el grado doctoral otorgado por la misma.

Recepción tiene que ver también con la acogida, por parte de sus colegas y del medio académico, que el científico recién llegado encontró en el país al que emigró. La partida de Mira y López de Argentina a Brasil parece un indicador de que, siendo Argentina el país de su inicial destino, él no encontró allí un ambiente favorable.

El propio Mira en carta del 4 de julio de 1941 dirigida a Blumenfeld le manifestó su decepción por el hecho de que una visita al Perú, con probables fines laborales, no pudiera concretarse (véase León & Kagelmann, 1991).

Waclaw Radecki hizo el recorrido de Mira, pero a la inversa: emigró de Brasil a la Argentina y al Uruguay, en donde falleció. Su partida del Brasil se debió, por lo que conocemos, a situaciones personales cada vez más difíciles para él. Por su parte, Blumenfeld, en su correspondencia, mencionó que tenía problemas con algunos de sus colegas en la Universidad de San Marcos, señalando a Honorio Delgado y a Mariano Ibérico, dos destacados profesores de esa casa de estudios y conocidos intelectuales peruanos, como sus enemigos. En particular Delgado, con simpatías por el nacionalsocialismo, es mencionado por Blumenfeld (en una carta a Mira y López) como una persona que se opuso a su actividad en el Perú.

Un caso que muestra de manera dramática los problemas que algunos emigrantes tuvieron que enfrentar es el de Erhardt Löhnberg, doctorado en psicología en Alemania. Löhnberg emigra a Bolivia en 1938 y enseña física en un colegio estatal y en una escuela de mujeres en Tarija. En esa ciudad vivía un grupo de alemanes con simpatías hacia el nacionalsocialismo, que ejercieron toda su influencia para maltratar al recién llegado y lograr que se le separara de la planta docente del colegio privado, de tal modo que sus ingresos

se redujeran al mínimo. La campaña de ataques, difamaciones y maltratos de la que fue víctima tanto por parte de los alemanes como también de las autoridades locales, determinó que Löhnberg renunciara a su puesto en 1944 para trasladarse a la Paz, en donde se sentía más seguro y libre (von zur Mühlen 1988). Que muchos de los emigrantes reaccionaran con intensidad frente a manifestaciones de antisemitismo de diversas envergaduras es perfectamente comprensible y el caso de Löhnberg no es el único; cuando en 1938 también se presentaron manifestaciones de racismo en el Perú, Blumenfeld comenzó a indagar acerca de posibilidades de una nueva emigración. Un año más tarde, el Instituto de Psicología y Psicotecnia que dirigía en la Universidad de San Marcos de Lima fue cerrado, como veremos más adelante.

Éste es el lado negativo, pero hay otro positivo. Lo cierto es que, por ejemplo, Radecki llevó a cabo una importante labor en el Laboratorio Psicológico de la Colonia de Psychopathas no Engenho de Dentro, en el cual, como señala Penna (1987), se formó científicamente un grupo de estudiosos que con el tiempo alcanzó importancia en la psicología y en la ciencia brasileñas: Nilton Campos, Jayme Grabois, Arauld Bretas, Edgard Sánchez, Eurialo Cannabrava. Por su parte, Blumenfeld logró concentrar a un numeroso grupo de discípulos y recibió en los años postreros de su existencia reconocimientos académicos y estatales. Mira y López fundó en 1947 el Instituto de Selecao e Orientacao Profissional (ISOP) en Brasil y alcanzó en ese país la cumbre de su carrera científica. Béla Székely, menos conocido que los anteriores, recibió un doctorado honoris causa de la Universidad de Belo Horizonte, y escribió un par de obras con amplia acogida en su época (Székely 1947,1950).

Recepción alude también al reconocimiento del trabajo científico de los emigrantes. El caso más brillante es el de Erich Fromm, algunos de sus trabajos tienen como lugar de estudio México, o han sido editados por el sello oficial: el Fondo de Cultura Económica. Un éxito considerable ha tenido asimismo Ángel Garma (1904-) en Argentina (véase una bibliografía, un tanto incompleta, en Anónimo 1970); y, en una dimensión algo menor, la ya fallecida Marie Langer.

El caso de Fromm es sin embargo muy especial, dado que él era ya una figura de relieve mundial cuando se trasladó a México, además existía una infraestructura editorial bastante desarrollada para los estándares latinoamericanos, que muy pronto comenzó a publicar sus trabajos. La situación fue muy diferente en otros casos, como lo demuestra el de Blumenfeld, quien en 1913 había obtenido el doctorado en psicología con un importante trabajo sobre percepción visual, considerado entre los más influyentes en su área (Boring

1942) y hasta hoy repetidamente citado en publicaciones norteamericanas y europeas. El lector peruano promedio desconoce dicho trabajo pero además toda la importante obra rendida por Blumenfeld antes de trasladarse al Perú. Por ejemplo, Zusne (1987) señala que la contribución más importante de Blumenfeld a la psicología es Zur kritischen Grundlegung der Psychologie (1920), un trabajo de corte teórico que le sirvió de Habilitationschrift, absolutamente desconocido en el Perú

Es verdad que pequeña parte de su obra se tradujo al castellano, pero no tuvo gran difusión (por ejemplo Sentido y sinsentido, 1949; y Juventud como situación conflictiva, 1962). Su importante Introducción a la psicología experimental (1946) encontró, empero, acogida y demanda tanto en Perú como fuera de él.

Esta carencia de difusión vale asimismo para la mayoría de las obras escritas por los emigrantes en los países anfitriones: con excepción de los trabajos de Emilio Mira y López, muchos de ellos best-sellers; obras como el Tratado de psicología de Radecki (1929), o la Introducción al estudio de la psicología (1949) de Mercedes Rodrigo tuvieron poca difusión internacional, y hoy están en el olvido.

Recepción tiene que ver, por último, con las posiciones profesionales que los emigrantes llegaron a ocupar en el Nuevo Mundo. Algunos llegaron con trabajo seguro: Blumenfeld viajó a Lima con un contrato firmado con la Universidad de San Marcos para ejercer la dirección del recién creado Instituto de Psicología y Psicotecnia. Mercedes Rodrigo fue a Colombia para trabajar en la Universidad Nacional en Bogotá.

Pero la mayoría llegó con una perspectiva incierta. Un breve párrafo de la carta de Mira y López a Blumenfeld que hemos mencionado da una idea de esto: "efectivamente, soy su colega barcelonés, ahora refugiado aquí tras la guerra civil española, en la que perdimos todos, menos el honor y la vida. Trabajo como psicólogo en un sanatorio particular (de enfermedades mentales) y doy cursos libres de psicoterapia, psiquiatría y psicología. Colecciono promesas de cargos oficiales, pero todavía no tengo una posición universitaria ni he podido revalidar mi título de médico". Tiempo después Mira emigra a Brasil y asume una importante posición oficial.

Los que llegaron con algo seguro tuvieron también dificultades, Mercedes Rodrigo se vio obligada a dejar Colombia en medio de una situación muy desagradable, los estudiantes protestaron masivamente también contra la aplicación de pruebas psicológicas (Ardila 1988). Ella partió para Puerto Rico, en donde prosiguió su carrera. Algo semejante parece haber sucedido con Hans Hahn en el Perú hacia 1950, Después se traslada a los Estados Unidos de Norte América. También en el Perú, el Instituto de Psicología y Psicotecnia que dirigían Blumenfeld en la Universidad de San Marcos desde 1935 fue cerrado en 1939, (como consecuencia, al parecer, de la oposición de Delgado e Ibérico a sus puntos de vista en materia de psicología; oposición que tenía que ver también con el hecho de que Blumenfeld era judío) y el científico alemán, después de varios problemas y muchas incertidumbres, encontró acogida en la Facultad de Ciencias de dicha Universidad. Oliver Brachfeld perdió en 1954 su puesto de profesor en Caracas después de un golpe de estado, su instituto fue cerrado.

DESTINOS INDIVIDUALES

Expuesto lo anterior hagamos un breve comentario acerca de cuatro destinos individuales. Señalemos que aunque Otto y Alice Rühle no se desempeñaron como psicólogos en un sentido estricto del término durante su estancia en México, su caso resulta en muchos aspectos paradigmático con referencia a las dificultades que los emigrantes experimentaron, razón por la cual lo incluimos.

OTTO Y ALICE RÜHLE

La estancia de los esposos Rühle en México estuvo llena de avatares y tuvo un final trágico.

Otto Rühle tuvo una activa y discutida participación política en Europa. En 1914 Rühle había ganado renombre al ser el único miembro del parlamento alemán, que votó en contra de la guerra, al lado de Karl Liebknecht. En abril de 1920 fue uno de los cofundadores del Partido Comunista Alemán, del cual a su vez fue separado en noviembre del mismo año. En la década de los veinte, por intermedio de su esposa Alice, se acercó al movimiento adleriano. En esos años ambos fundan la editorial Am anderen Ufer. En 1925, publica el libro Die Seele des proletarischen Kindes, y en 1928 su conocida biografía de Marx, que le valió renombre internacional. En 1933 emigra a Praga, y en 1936, de acuerdo con el International Biographical Dictionary of Central European Emigrés, 1933-1945, gracias a los esfuerzos de su yerno, se traslada a México, país que había visitado por unos meses en 1930, según Pohle 1986, como asesor educacional

del gobierno de Lázaro Cárdenas. Algunos meses después llegó su esposa, que también trabajó un tiempo para el estado. No parece una presunción exagerada el suponer que la traducción española de *Die Seele des proletarischen Kindes* (Rühle 1932) debió jugar un rol de importancia en su invitación a México.

En este país, Rühle trabajó en el programa de educación socialista que Cárdenas trató de introducir a través de una modificación constitucional y cuyo objetivo explícito era preparar a la población para el socialismo (Pohle 1986). Sin duda, él era uno de los más indicados para llevar a cabo tal proyecto, tanto por su línea política y porque en 1919 había publicado en Alemania un folleto con el título de Educación hacia el socialismo.

Con otro distinguido asilado político, León Trotski, llegado a México en 1937, mantiene una relación personal a pesar de las diferencias políticas entre ellos. Al lado de Dewey, forma parte de la comisión encargada de verificar las acusaciones del gobierno de Moscú en contra de Trotski.

Su relación con Trotski tendría consecuencias dramáticas en el plano laboral. A pesar de su prestigio intelectual y de su riguroso trabajo científico los cuales se expresan, entre otros aspectos, en la preparación de un antología de los escritos de Marx publicada por el sello neoyorkino Longmans Green and Co. en 1939, de acuerdo con von zur Mühlen (1988), los stalinistas alemanes y mexicanos presionaron para que fuera separado del servicio estatal, cosa que en efecto ocurrió. A partir de entonces y hasta su muerte, Otto Rühle lleva una vida llena de dificultades: trata de ganarse la vida pintando postales, que se venden muy poco. El presupuesto familiar descansa en esos años sobre todo en los esfuerzos de Alice, que realiza trabajos periodísticos para diarios y revistas norteamericanos y mexicanos. (Boot and Shoe Recorder, Bakers Weekly, American Perfumer, Electrical World, etc.)

Rühle fallece en 1943. El proyecto en el que participaba fracasa por la presión de la iglesia y también por sus propias contradicciones. La reforma constitucional de 1946, que revoca los cambios introducidos en 1934, sella su suerte. Sus ideas quedaron plasmadas en *La escuela del trabajo* (Rühle 1938).

Alice Rühle-Gerstel se caracterizó también por una intensa actividad. Sus preocupaciones fueron múltiples: el problema de la mujer, al que dedica un voluminoso trabajo (Rühle-Gerstel 1932); la posibilidad de una unión del marxismo y la psicología adleriana fundada con su esposo en Dresde en 1927: el grupo de trabajo Marxistisch-individualpsychologische Arbeitsgemeinschaft. En ese mismo año publica Der Weg zum Wir, que lleva por subtitulo "Intento de

una vinculación entre el marxismo y la psicología individual" (Versuch einer Verbindung von Marxismus und Individualpsychologie); y, en 1929 dicta en seis sesiones vespertinas un curso sobre marxismo y psicología adleriana. Sumamente productiva en el terreno científico, la Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie, el órgano del movimiento adleriano, publicó varios trabajos suyos. De su pluma apareció además, una introducción elemental al psicoanálisis y a la psicología individual, así como en colaboración con su esposo, una psicología de la vida amorosa y matrimonial (Rühle & Rühle-Gerstel 1929; Rühle-Gerstel 1924).

En México continuó con un ritmo de actividades muy intenso, hasta donde conocemos, dos libros suyos (Rühle Gerstel 1941,1941a) aparecieron en castellano. Después, como ya lo hemos señalado, se dedicó a actividades periodísticas, escribiendo artículos para revistas generales y preparando juegos de palabras. La situación económica de los Rühle parece haber sido muy difícil. Al día siguiente de la muerte de su esposo, Alice Rühle-Gerstel se quitó la vida.

EMILIO MIRA Y LÓPEZ

Mira y López tiene una interesante, tal vez la más interesante de las historias, y sus logros alcanzados en su estancia en el Nuevo Mundo fueron significativos.

Aunque nacido en un país latinoamericano (Cuba), suele ser identificado como psicólogo español. Durante muchos años vivió en España, de donde eran sus padres, y en donde tuvo una destacada actuación profesional y académica. Dirigió el Instituto de Fisiología de la Universidad de Barcelona y también el Instituto de Orientación Profesional de la misma ciudad. Fundó y animó igualmente la Revista de Psicología y Pedagogía. Debió, además ser presidente del XI Congreso Internacional de Psicología, que se realizaría en 1936 en Madrid, pero nunca llegó a celebrarse (Geuter 1984). Tras la guerra civil española inició un peregrinaje internacional que lo trajo finalmente a América Latina, en donde anduvo por Argentina, Uruguay y Brasil, estableciéndose en este último definitivamente. Allí dirigió desde el comienzo el ISOP, fundó la revista Arquivos Brasileiros de Psicotecnica en 1949 y prosiguió su activa labor científica, expresada en sus numerosos libros; la mayoría de ellos conocida en toda América Latina y con numerosas ediciones (10).

Fue precisamente en esta segunda parte de su vida, cuando precisó la idea

del test mioquinético, su más importante contribución al conocimiento psicológico. Ya en 1939 la *Revista de Neuro-psiquiatría* en Lima, publicó un "adelanto" de las bases teóricas y del uso de este ractivo; después utilizado activamente por numerosos investigadores latinoamericanos.

El suyo fue uno de los más exitosos casos de adaptación a las circunstancias del nuevo Mundo y de prosecución y ampliación de la actividad cientifica. Varios factores contribuyeron a esto. De un lado, la relativa juventud al momento de su emigración; su vitalidad, expresada ya durante sus años en España (Carpintero 1984); y por último, su establecimiento en una nación como Brasil, una de las más desarrolladas en América Latina. Su aporte al desarrollo de las psicología allí fue múltiple; lo institucional y docente se concretizó en el ISOP; en la investigación, por su test medioquinético; en el plano publicitario, por sus numerosos libros y artículos.

WALTER BLUMENFELD

No menos interesante es el discurso seguido por Blumenfeld. Trabajando en un país con menores posibilidades que Brasil y en condiciones más difíciles que las que Mira y López, su obra debe ser considerada con justicia como formidable.

Con una posición docente estable en la Technische Hochschule de Dresde, Blumenfeld se vio despojado de su cargo tras la Machtergreifung y en 1935, después de haber buscado infructuosamente alguna posibilidad laboral en Suiza, emigró al Perú para asumir la dirección del Instituto de Psicología y Psicotecnia de la Universidad de San Marcos, gracias a las gestiones de la Notgemeinschaft Deutscher Wissenschaftler im Ausland (11). De acuerdo con lo que informa Baumgarten-Tramer (1967) durante el viaje en barco aprendió los rudimentos del idioma castellano. Llegado a su nuevo destino inició una actividad sorprendente para un hombre que había tenido que dejar forzadamente trabajo y patria y que a los 53 años se veía obligado a aprender un nuevo idioma y a adaptarse a un país en el que nunca antes había pensado que tendría que trabajar.

Cuando se traslada Perú había efectuado ya valiosas contribuciones a la psicología. Su trabajo doctoral (Blumenfeld 1913) suele ser considerado como un clásico en el terreno de la psicofísica; su libro *Urteil und Beurteilung* (1931) fue asimismo muy comentado; y Sinn und Unsinn (1933) trabajo raro y original, en el que hace gala de una extraordinaria versación en diferentes áreas del

saber. En Perú reanudó su actividad publicista, concentrándose en tres grandes áreas: la producción de manuales Introducción a la psicología experimental, 1946; y, Psicología del Aprendizaje, 1957, la investigación de temas relevantes para el sistema educativo y el conocimiento de las características psicológicas del adolecente peruano además el estudio de temas referidos a la filosofía: La antropología filosófica de Martin Buber y la filosofía antropológica. Un ensayo, 1951; Contribuciones críticas y constructivas a la problemática de la ética, 1966.

La lista de sus publicaciones de sus años peruanos sorprende por su longitud y por su variedad temática, aún más cuando se tiene en cuenta que sus condiciones de trabajo no eran precisamente las mejores. El medio académico peruano era reacio a aceptar la psicología experimental que el recién llegado propugnaba; las posibilidades de trabajo de laboratorio casi inexistentes; los sueldos bajos; las bibliotecas y hemerotecas estaban completamente ausentes, lo mismo que colaboradores con adecuado entrenamiento; y, por último, en los años iniciales de su estancia en el Perú se produjeron algunas manifestaciones de antisemitismo que quizás no le generaron mayores problemas pero que sí le provocaron angustia, naturales en quien, como él, venía huyendo de un régimen totalitario. Una suerte de conspiración del silencio en torno a su obra en el Perú, ha sido señalada por González (1985).

Blumenfeld recibió ofertas para ir a trabajar a Cuba, Argentina y al ISOP, al lado de Mira y López y por pedido de éste; ofertas que rechazó para finalizar sus días en Perú, en medio de una incesante labor científica a pesar de sus 85 años (León 1981,1983).

WACLAW RADECKI

Radecki formó parte de un grupo de psicólogos que emigró a América Latina, años antes que todos aquellos de quienes hemos venido hablando hasta ahora.

Nació en Polonia, Radecki poseía una sólida formación obtenida en prestigiosos centros de enseñanza e investigación psicológica en Europa (Polonia, Alemana Italia, Suiza); colaboró con Claparéde en la Universidad de Ginebra en la cual fue asimismo docente libre. Su primer trabajo importante apareció en 1911 en los Archives de Psychologie, que publicaban Flournoy y Claparéde. De acuerdo con la información que aparece en The Psychological Register (Murchison 1932) tuvo, de retorno en su país aproximadamente en 1912, funciones docentes en la Universidad de Cracovia y, a partir de 1915, ocupó

la cátedra de psicología de la Universidad Libre de Varsovia, llegando a desempeñar el Decanato de la Facultad de Psicología entre 1919 y 1920. Durante estos años publicó activamente.

En 1923 lo encontramos como profesor en la Universidad de Curitib, en Brasil. En ese año fue contratado para dirigir el Laboratorio de Psicología de la Colonia de Psychopathas no Engenho de Dentro, el primer centro de investigación en la historia de la psicología de Brasil, y permaneció desde entonces definitivamente en América Latina.

Radecki intentó desarrollar un sistema psicológico, el discriminacionismo afectivo; publicó de modo muy activo, en polaco durante su estancia en Polonia, y en francés, portugués y castellano. En los Annales de la Colonia de Psychopathas no Engenho de Dentro se encuentran numerosos trabajos suyos, algunos de ellos individuales y otros en colaboración con científicos brasileños que en esos años se encontraban en proceso de formación. Un tratado de psicología (Radecki 1929) y uno de psiquiatría (Radecki & Arditi Rocha 1937), hoy en el olvido, pueden ser considerados como sus dos contribuciones más importantes a la bibliografía psicológica latinoamericana. Pero no sólo él, también su esposa Halina Radecka, que asimismo trabajó en la Colonia, hizo contribuciones a la en la naciente bibliografía psicológica latinoamericana (Radecka 1931, 1947).

El sistema teórico de Radecki fue el tema central de las discusiones del Primer Congreso Latinoamericano de Psicología, realizado en Montevideo en 1950 (León 1981). Por razones que no ha sido posible precisar, su situación en Brasil fue cada vez menos llevadera, y sus ideas combatidas motivo por el cual emigró en 1933, después de que el Laboratorio que él dirigía pasara a formar parte del Instituto de Psicología del Ministerio de Educación. Si existe una vinculación entre ambos hechos es algo que no sabemos. En todo caso, Stubbe (1987) informa que "motivos políticos" llevaron a Radecki a renunciar a la dirección del mencionado laboratorio, y Penna (1987) señala que Radecki intentó crear la carrera de psicología en Brasil en 1932 pero fracasó por falta de medios. Todo esto debió contribuir a su emigración.

La labor de Radecki, tanto en Brasil como en Uruguay y en Argentina, fue incansable. Tras organizar y animar el I Congreso Latinoamericano de Psicología en Montevideo en 1950, trató de llevar a cabo el II, pero para esa época se encontraba ya enfermo. Más aún Radecki parece haber jugado con la idea de organizar en Montevideo el XIV. Congreso Internacional de Psicología, como se deduce de una carta del 1 de marzo de 1951 de Emilio Mira y López

a Blumenfeld, quien indica que éste propondría a la capital uruguaya durante el XIII Congreso en Estocolmo (12).

El 25 de marzo de 1953 fallece en Montevideo, a la edad de 66 años.

BALANCE FINAL

El destino de los Rühle, Blumenfeld, Radecki y Mira y López pone en evidencia un hecho que puede considerarse válido para la actuación de los emigrantes en América Latina. Las condiciones institucionales del trabajo en psicología académica hicieron muy difícil una actividad científica continuada y regular. Ellos dejaron sus países de origen, en los cuales la psicología gozaba ya de reconocimiento social y se caracterizaba por un nivel de desarrollo elevado, para trasladarse a países en los que la psicología no existía como profesión o se encontraban en sus albores; y como ciencia, carecía aún de tradición investigatoria, (con excepción quizá de Argentina y Brasil) redundando todo esto en escasas posibilidades de trabajo.

Motivos de índole económica, bajos salarios y en Latinoamérica la muy frecuente incertidumbre en torno a la posición laboral en el mundo universitario, obligaron a algunos emigrantes a trabajar no sólo en la universidad sino también fuera de ella; constatación que también vale para el destino de muchos psicólogos emigrantes en los Estados Unidos; (vide Ash 1991), como sucedió con Blumenfeld y Katzenstein. En los casos, como el de Brachfeld, turbulencias políticas con consecuencias en la vida universitaria, determinaron el desarrollo de actividades de corte privado.

Esto puede ser una razón para explicarnos por qué los emigrantes se preocuparon en América Latina mucho más que en sus países de origen, por aplicaciones prácticas de la psicología, sea en el terreno de la orientación vocacional, de la educación o en actividades clínicas y terapéuticas.

En efecto, muchos de ellos unieron el trabajo académico con una actividad práctica en el terreno de la psicología Algunos trabajaron primero fuera de la universidad, y sólo con el tiempo asumieron responsabilidades docentes. En Brasil, Bettina Katzenstein desarrolló una intensa actividad en el campo de la educación preescolar y de la orientación profesional; Helena Antipoff trabajó con retardados mentales, con adolescentes y en la formación de maestros, así como también como docente de psicología pedagógica; Aniela Meyer-Ginsberg tuvo a su cargo durante años la actividad universitaria y al mismo tiempo la

dirección de un centro de orientación profesional. En Perú, Hans Hahn no sólo se desempeñó en calidad de profesor de psicología sino que además fue jefe de diferentes instituciones en la industria y en el ejército. En Argentina, Herbert Brugger trabajó sobre todo en psicotécnica y orientación profesional; Jesinghaus, por su parte, tuvo la idea de un Instituto de Psicotécnica y Orientación Profesional, que se creó por disposición ministerial en 1925.

Para explicar esta orientación en el campo de la psicología aplicada tenemos varios elementos de juicio. En el caso de Argentina, la psicología académica, institucionalizada tempranamente, desde el comienzo tuvo una estrecha vinculación con aspectos prácticos, sobre todo en lo concerniente a la formación de profesores (véase Papini 1976,1978; "Psicología" 1960). En la "Escuela Normal de Profesores Mariano Acosta", institución que formaba profesores, se creó en 1904 un centro de experimentación, sólo dos años después del establecimiento de la primera Cátedra de Psicología en la universidad. Cuando Krueger fue llamado en 1906 para ocupar la segunda cátedra, asumió al mismo tiempo el recién creado Laboratorio Psicológico del "Instituto Nacional del Profesorado Secundario". Si este factor vale también para otros países, es algo que debería ser investigado.

Pero, a esta orientación práctica de los emigrantes puede haber contribuido todavía otro factor. No fueron los grandes teóricos europeos de la psicología los que se establecieron en América Latina. Figuras como Wolfgang Köhler, Kurt Koffka, Max Wertheimer, Kurt Lewin, Karl Bühler, optaron por establecerse en los Estados Unidos de América. El más importante de los emigrantes a América Latina, Emilio Mira y López, era uno de los psicotécnicos más conocidos internacionalmente pero no un sistematizador teórico ni líder de escuela psicológica alguna. Sus intereses se orientaron desde un comienzo a aplicaciones prácticas de la psicología (así por ejemplo, durante sus estancia de dos años en el Uruguay trabajó sobre todo en la adaptación de tests psicológicos para niños en edad preescolar), y a la "producción", con perseverancia y con éxito, de obras que por mucho tiempo fueron empleadas en esta parte del mundo como textos universitarios. Blumenfeld, un psicólogo mucho menos conocido que Mira y López y sin embargo, con evidencia de mayor originalidad, había alcanzado prestigio en Europa no sólo por su trabajo doctoral sino, además, por sus investigaciones psicotécnicas y por la creación de aparatos destinados a evaluar funciones psicológicas y habilidades (el más conocido de los cuales es el Cubo de Blumenfeld), pero en modo alguno destacó como un teórico o como líder de una corriente psicológica. Así pues, una clara orientación hacia aplicaciones prácticas se puede observar en los dos, pero también en casi la mayoría del resto de los emigrantes: Hahn investigó los

efectos psicológicos de la altura; la Antipoff ganó prestigio con el desarrollo de tests para niños y con propuestas alternativas de educación (de Freitas Campos 1989); Székely, como ya se dijo, publicó un importante trabajo sobre los tests (1947).

Un último factor que pudo ser el decisivo fue que, enfrentados a un medio como el de América Latina, con escaso desarrollo teórico pero con inmensos problemas sociales que desafiaban a quienes querían estudiarlos y solucionarlos, los emigrantes, en muchos casos, desarrollaron líneas de trabajo que se referían a tales problemas. Blumenfeld y Katzenstein, por ejemplo, trabajaron activamente en el terreno de la psicología pedagógica en Perú y Brasil, respectivamente Otto Rühle y Alice Gerstel-Rühle también trabajaron en el área educativa en el México de los años treinta. El Instituto que dirigió Mira y López en Brasil tenía por misión llevar a cabo tareas propias de la selección y orientación profesional y la revista que él fundó en 1949 tuvo como campo de interés a la psicotécnica. Así pues, parece que un cierto número de los emigrantes optó por una legitimación de su actividad y de la psicología, en ese entonces una disciplina y una profesión con imagen social aún no claramente definida, a través del abordaje de temas de gran relevancia social. Interesante es observar que aquéllos emigrantes que se dedicaron a actividad psicoterapéutica se establecieron fundamentalmente en los países más desarrollados y culturalmente más avanzadas del área: Argentina, Brasil, Uruguay. En los demás países, los psicólogos tuvieron que demostrar que su trabajo tenía alguna significación social concreta y que respondía a urgencias sentidas en el entorno, o sencillamente, se vieron obligados a emigrar a otros países.

EMIGRANTES

La relación de emigrantes que a continuación se presenta, en modo alguno debe ser considerada exhaustiva. Se trata de un primer intento de registrar a aquellos que dejaron El Viejo Mundo y se trasladaron a América Latina, ofreciendo la información que nos ha sido posible obtener, que no siempre es de fácil acceso y acerca de cuya exactitud muchas veces existen dudas (13). Creemos, sin embargo, que los datos que seguidamente ofrecemos reflejan en una gran medida lo que en realidad vivió cada uno de los emigrantes aquí incluido. Agradeceremos mayor información allí donde sea posible.

1. ANTIPOFF, Helena (1892-1974), psicóloga rusa, con estudios en Londres, París y Ginebra; en 1925 pasa un año como educadora en Berlín; en 1926 en Ginebra, como asistente de Claparéde; en 1929 emigra a Brasil. En ese país

trabaja en la formación de profesores en Bello Horizonte, Minas Gerais, y después es profesora de Psicología Pedagógica en la Universidad Federal de Minas; posteriormente desarrolla una importante actividad en el Centro de Orientación Juvenil que ella funda en 1946 en Río de Janeiro; trabajó con retardados mentales en Instituto Pestalozzi en Bello Horizonte y también en psicología infantil para el Ministerio de Educación y Salud.

REFERENCIAS: Antipoff 1975; Franca e Silva & Galland de Mira 1974; Stubbe 1987; Veloso 1976.

2. BERGER, Kurt (1903-?) psicólogo alemán, doctorado en 1932 en la Universidad de Berlín. Entre 1933 y 1939 asociado a la Universidad de Copenhague; 1939-1944 asociado a la docencia y a la investigación en la Universidad de Cornell; 1950-1954 asociado a la Clínica Oftalmológica de la Universidad de Copenhague; desde 1954 en el Instituto de Fisiología de la Facultad de Medicina de la Universidad de Montevideo.

REFERENCIAS: American Psychological Association. Directory 1961; Geuter 1987.

3. BLUMENFELD Walter (Neuruppin, 1882-Lima, 1967), psicólogo alemán con estudios de ingeniería en la Technische Hochschule de Berlín, en donde opta el título de Diplo-Ingenieur en 1905. Actividad como tal en la AEG en Berlín entre 1905 y 1908. Posteriormente estudió psicología y filosofía en la Universidad de Berlín donde se doctoró en 1912 bajo la dirección de Stumpf. En 1924 es nombrado Ausserordentlicher Professor en la Universidad Técnica de Dresde, y despedido en 1933 emigra, vía Suiza, a Perú para dirigir el recién creado Instituto de Psicología y Psicotecnia de la Universidad de San Marcos en Lima. En 1950 se convierte en Socio Honorario de la Sociedad Alemana de Psicología.

REFERENCIAS: Geuter 1986, León 1983.

4. BRACHFELD, Oliver (Budapest, 1908 - Bogotá, 1967) psicólogo húngaro con estudios en Viena, Budapest y París. En 1930 doctorado en Budapest; entre 1931 y 1936 trabaja como traductor, editor y docente en Barcelona en donde además es intendente general del Teatro del Estado; después en otros países. Durante su estancia en España inicia el trabajo de su obra más importante: Los sentimientos de inferioridad. Entre 1938 y 1941 vive en París; en ese año retorna a España. En 1951 es Profesor en la Universidad de los Andes en Mérida (Venezuela); entre 1952 y 1954 Profesor en Caracas; en 1954 - 1956

Presidente de la Sociedad Interamericana de Psicología; psicoterapeuta y docente libre; en 1956 emigra a España, allí, hasta 1960, activo como escritor. Entre 1960 y 1965 Docente en la Universidad de Müster, después retornó a Latinoamérica.

REFERENCIAS: Harmat 1988, Metzger 1968; Stubbe 1989; Journal of Individual Psychology, vol. 24 (1968)

5. BRUGGER Herbert (1896-?) austríaco, doctorado en Filosofía en Innsbruck en 1928. En 1935 emigra a Italia y en 1937 o 1938 a la Argentina; allí se hace Profesor y Director del Instituto de Psicotécnica y Orientación Profesional en Buenos Aires. En 1958 es Director del Laboratorio de Psicotécnica del Instituto Nacional de Biotipología y Materias Afines.

REFERENCIAS: Geuter 1986; Psicología 1960.

6. CAMPOS, Francisco (1912-1983), nacido en España, con estudios en la Universidad Central de Madrid en en donde se licencia en 1944; emigra al Brasil y allí trabaja en el ISOP bajo la dirección de Mira y López.

REFERENCIA: Germain 1983.

7. HAHN, Hans (1900-1969), psicólogo alemán; entre 1922 y 1924 asistente en el Instituto Psicológico de la Handelshochschule de Nurenberg; en 1922-1933 practica como psicoterapeuta. Doctorado en Heidelberg en 1923; en 1933 emigra a Bélgica, allí colabora en el Instituto de Altos Estudios de Bruselas; en 1938 emigra a Perú donde es profesor y Director del Instituto de Psicología Experimental de la Universidad de Trujillo; entre 1939 y 1950 trabaja en Lima como profesor y después director de la sección de Psicología Aplicada y Antropología de la Universidad de San Marcos. Es docente en la Facultad de Economía de la misma Universidad. Dirige el laboratorio psicológico del Instituto de Biología Andina trabaja para las fuerzas armadas y policiales peruanas. En 1950 emigra a los Estados Unidos, hasta 1965 es profesor y director del Instituto en el Tansylvannia College, Lexington, Kentucky, y a partir de 1965 es director ejecutivo de la Sección de Psicología del State Hospital en Trenton, New Jersey y Director de Psicología en la clínica del Woodbridge State School.

REFERENCIAS: Geuter 1986; Hall 1946; Strauss & Röder 1983.

8. JESINGHAUS, Carl (1886-1948), psicólogo alemán, con estudios en Leipzig. Doctorado en 1911; entre 1911 y 1913 asistente de Krueger en Halle; en 1913 Profesor de Filosofía y Psicología en el Instituto Nacional del Profesorado Secundario, en Buenos Aires, después Director del Laboratorio de Psicología; 1920-1925 Profesor de Filosofía y Psicología en la Universidad del Litoral, Paraná; en 1922 Profesor Suplente en la Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires; de 1925-1931 Director del Instituto de Psicotécnica y Orientación Profesional de 1939-1945; Profesor de Filosofía, Pedagogía y Psicología de la Universidad de Würzburg. Después de la guerra retornó a Argentina.

REFERENCIAS: Geuter 1986, Schorcht 1990.

9. KATZENSTEIN, Bettina (1906-1981), psicóloga alemana, entre 1927 y 1933 colaboradora en el Instituto de Psicología de la Universidad de Hamburgo, dirigido por Stern, doctorada allí en 1931. En 1933 fue despedida. Trabajó como ayudante de abogado; en 1935 detención provisional, emigración a Suiza y en 1936 a Brasil. Entre 1936 y 1941 fue asistente en el Laboratorio Psicológico del Instituto Pedagógico en Sao Paulo; de 1941 a 1951 directora de la Clínica Psicológica para Niños en edad preescolar de la Cruzada proinfancia; en 1946 profesora de psicología infantil en la Universidad de Sao Paulo; desde 1946 colabora en varios proyectos estatales en el área de la psicología industrial (selección de personal); en 1950-1953:directora de la Sección de Pedagogía Preescolar del Estado de Sao Paulo; desde 1954 tuvo diferentes cargos de docencia en Sao Paulo; en 1960-1961 profesora Visitante para Psicología Aplicada en la Universidad de Friburgo. En 1976-1980 fue Profesora en la Universidad de Sao Paulo.

REFERENCIAS: Geuter 1986; Hall 1946; Strauss & Röder 1983.

10. KOCH, Hans (1897-1979), psicólogo alemán, con estudios escolares y universitarios en Berlín; en 1922-1927 fue asistente en el Vinderen Laboratorium, Instituto de Biología e Higiene en Oslo; Se doctoró en Berlín en 1927; en 1928-1933 fue asistente en Instituto de Fisiología de la Universidad de Leipzig. Cofundador y entre 1932-1933 Miembro del Directorio de la Gesellschaft für Rassenhygiene en Leipzig. En 1933-1935, asistente en el Instituto Psicológico de Würzburg; desde 1935 asistente en el Instituto Psicológico de la Universidad de Rostock; en 1936 Habilitation para Filosofía en la Universidad de Würzburg; en 1937 fue docente de Psicología en Rostock; desde 1939, director del mismo. Después de la guerra emigró a Buenos Aires, primero realizó actividades en una institución estatal, después fue profesor

de Psicología del Trabajo en la Universidad Católica de Buenos Aires.

REFERENCIAS: Geuter 1986; Información del Dr. Hugo Vezzetti (12.07.1989)

11. LÖHNBERG, Erhart (1903-?), psicólogo alemán; en 1933 se doctoró en Berlín; en 1937 emigró a Suiza y de allí a Bélgica, donde tuvo un entrenamiento como mecánico de máquinas; en 1938 emigró a Bolivia vía Francia; fue profesor de secundaria en Tarija. En 1944 se trasladó a La Paz y en 1958 retornó a la República Federal Alemana.

REFERENCIAS: von zur Mühlen 1988; Stubbe 1989.

12. MEYER-GINSBERG, Aniela (1902-?), psicóloga polaca, doctorada en psicología en al Universidad de Varsovia en 1933; después tuvo dos años de trabajo en el Laboratorio de Orientación Profesional de esa ciudad; un año después hizo estudios de profundización en Alemania; en 1936 emigró a Brasil, donde se encargó de la dirección del Laboratorio de Psicología Social en la Escuela de Sociología y Política de Sao Paulo; desde 1940 realizó actividades en el Instituto de Psicología de la Educación de la Universidad de Sao Paulo; desde 1940 hasta 1958 dirigió un centro de orientación profesional en Sao Paulo; fue colaboradora en varias instituciones estatales de aprendizaje industrial y de organización racional de trabajo; desde 1948 estuvo activa asimismo en el ISOP en Río de Janeiro; en 1950 pasó al Instituto de Psicología de la Universidad Pontificia de Sao Paulo; desde 1959 fue subdirectora de la clínica psicológica recién creada de ese instituto y después subdirectora del instituto.

REFERENCIAS: Anónimo 1985; Hall 1946.

13. MIRA Y LÓPEZ, Emilio (1896-1964), psiquíatra español, nacido en Cuba, médico, director del Instituto de Orientación Profesional en Barcelona. En 1939 emigró a Brasil pasando por Francia, Inglaterra, Estados Unidos, Cuba, Argentina y Uruguay; en el Uruguay dirigió dos años un proyecto de investigación destinado a adaptar pruebas psicológicas. En 1945 arribó a Brasil; en 1947 fundó el Instituto de Selecao e Orientacao Professional en Río de Janeiro y en 1949 los Arquivos Brasileiros de Psicotecnica.

REFERENCIAS: Ardila 1986; Hall 1946.

14. DEL OLMO, Francisco (1907), psicólogo español, con estudios de

derecho en Barcelona y estudios de psicología en el Instituto de Altos Estudios en Bélgica (con Decroly). Licenciado en Derecho en 1933 en la Universidad de Zaragoza, psicotécnico en esa ciudad entre 1929 y 1934; director (1934-1939) del Laboratorio Psicotécnico de Sabadell; entre 1936 y 1939 realizó actividades como psicotécnico en Barcelona; en 1940 estuvo en Barranquilla, allí hasta 1946 se hizo director del Instituto Psicotécnico; en 1946 fundó los laboratorios psicotécnicos en varios liceos; entre 1946 y 1949 fue director de la Sección de Psicología Educacional del Ministerio de Educación de Venezuela; en 1947 y 1948 trabajó para el Consejo Venezolano de la Niñez enseñando técnicas de evaluación y observación a profesores; entre 1950 y 1954 fue director del departamento psicotécnico de la Universidad Central de Caracas. También en 1950 comenzó a trabajar en el Departamento de Psicología Industrial de la Creole Petroleum Company, hasta su retiro en 1965. En 1957 participó activamente en la creación de la Asociación Venezolana de Psicólogos, de la que fue Secretario General en 1958.

REFERENCIAS: American Psychological Associaton. Directory 1961.

15. ORTEGA DURÁN, José (1905-1965), médico psiquíatra español, doctorado en 1929 en Madrid. Discípulo de Mira y López; en 1933 fue médico en la Clínica Psiquiátrica Municipal de Barcelona y Ayudante del Instituto Psicotécnico de esa ciudad; en 1935 fue director de la Clínica Mental de la Generalidad en Santa Coloma de Gramanet. En 1939 emigró a Caracas, en donde desempeño el cargo de Técnico Asesor de la Dirección de Salud Pública en ese mismo año; después es jefe del Servicio de Higiene Escolar; Posteriormente desempeña numerosos cargos. En 1948-1950 fue profesor de Psicología del Instituto Psicopedagógico y de las escuelas normales de Caracas; en 1952-1954 dirige el Instituto de Psicología y Psicotecnia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central de Venezuela.

REFERENCIAS: Curriculum vitae (mecanografiado)

16. RADECKA, Halina (Varsovia, 1896-?). Estudios en Polonia; en 1918 obtuvo la Licenciatura en Ciencias Humanas en la Universidad Libre de Varsovia. Realizó actividades laborales en un colegio de mujeres. Emigró a Brasil en 1923. Allí fue asistente de su esposo en el Laboratorio de Psicología de la Colonha de Engenho da Dentro.

REFERENCIAS: Murchison 1932.

17. RADECKI, Wacław (1887-1953), psicólogo polaco, con estudios en

Cracovia, Florencia y Ginebra, doctorado en esta última ciudad en 1911; entre 1912 y 1914 trabajó en el Laboratorio de Psicología de la Universidad de Cracovia; en 1915-1917 fue director del Laboratorio de Psicología en la Universidad Libre de Polonia en Varsovia; después de la guerra tuvo actividades en el sector de la educación universitaria y fue profesor de psicología en la universidad antes mencionada. En 1923 emigró a Brasil, por corto tiempo como docente de Psicología General en la Facultad de Derecho de la Universidad de Curitiba. En 1923-1932 fue director del Laboratorio de Psicología en la Clínica Psiquiátrica del "Hospital do Engenho de Dentro" en Río de Janeiro; desde 1933 fue docente en las Universidades de Montevideo y Buenos Aires. En 1936 fundó el Centro de Estudios Psicopedagógicos en Buenos Aires (desde 1948, Instituto de Psicología). En 1944 fundó el Centro de Estudios Psicológicos (Escuela Profesional de Psicología) en Montevideo.

REFERENCIAS: Ardila 1986; Murchison 1932; Stubbe 1987

18. RODRIGO, Mercedes (1891-1982), psicóloga española, con estudios en la Universidad de Ginebra finalizados en 1923. Trabajó en el Instituto de Ciegos, Sordos y Mudos en Madrid; entre1927 y 1936 fue asistente de la dirección y entre 1936 y 1939 fue directora del Instituto Nacional de Psicotécnica en Madrid. En esos mismos años, de la década del treinta, trabajó con jóvenes delincuentes en Madrid. Emigró a Colombia y fue profesora en la Universidad Nacional de Bogotá. En 1939 fundó de la Sección Psicotécnica en la Facultad de Medicina y fue directora de la misma; entre 1947 y 1949 dirigió el Instituto de Psicología Aplicada de la Universidad Nacional en Bogotá; también por esos años (1946-1949) fue profesora del Colegio Mayor de Cundinamarca, Bogotá. Posteriormente emigró a Puerto Rico; desde 1950 realizó actividades en la Universidad de Puerto Rico, y desde 1955 fue psicóloga clínica en la Clínica Julia.

REFERENCIA: American Psychological Association. Directory (1964); Ardila 1988; Hall 1946.

19. SUCHANEK, Robert Franz Emil (1905-1977), psicólogo austriaco. Estudió en Viena y Zürich, desarrollando actividades a lo largo de trece años en secciones del trabajo y de la juventud en Viena. En 1949 emigró a Brasil, donde trabajó en el Servico Nacional de Aprendizagem Industrial; desde 1951 dirigió una sección de orientación profesional en el ISOP; allí desde 1954 fue director de la Sección de Psicomotórica y desde 1959 de la Sección de Choferes.

REFERENCIAS: Información de Allice Galland de Mira, del 26.7.1988.

20. SZÉKELY, Béla (Bethlen, 1892-Buenos Aires, 1955), psicólogo húngaro. Estudió en Nagy-várad y Budapest. Trabajó en ambas ciudades como periodista y después fue redactor en Uj Kelet, Keleti Usjság y 5 órai Ujság. Realizó actividades en los círculos adlerianos europeos. Su libro Der Antisemitismus und seine Geschichte (1936) concita atención. En 1938 emigró a la Argentina, ahí fue redactor en jefe del Diario Jövo que se publica en idioma húngaro. Fundó del Instituto Sigmund Freud; vivió también en Chile y Brasil. En 1954 fundó el Instituto Psicológico de la Universidad Católica de Santiago de Chile.

REFERENCIAS: Ardila 1986; Harmat 1988; Stubbe 1988, 1989.

21. WOYNO, Wladimiro (1900-1977), ruso con estudios en Berlín y en Lovaina. Como Dr. en Filosofía emigra en 1930 a Colombia; en 1935 fundó una sección psicológica en el Colegio de Varones de Barranquilla en la ciudad del mismo nombre; En 1956 fundó el Instituto de Estudios Psicológicos y de Orientación Profesional en el Ministerio de Educación en Bogotá. En 1963 fundó las Ediciones Pedagógicas Latino-Americanas (dedicadas a elaborar, traducir y adaptar tests). Realizó actividades docentes en diferentes instituciones y universidades. En 1975 fue decano de la Facultad de Psicología de la Universidad Metropolitana.

REFERENCIAS: González 1977.

AGRADECIMIENTOS

Los autores agradecen a Rubén Ardila (Bogotá, Colombia), Alice Galland de Mira (Río de Janeiro, Brasil), Maria do Carmen Gudes (Sao Paulo, Brasil), H. Jürgen Kagelmann (Munich, Alemania Federal), Hugo Vezzetti (Buenos Aires, Argentina), Helio Carpintero (Madrid, España), Hannes Stubbe (Río de Janeiro, Brasil; y Mannheim, Alemania Federal) y José Miguel Salazar (Caracas, Venezuela), por su información y múltiples sugerencias.

NOTAS

(1) Algo semejante sucedió en Chile. En 1908 Wilhelm Mann, Profesor del

Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, fue comisionado para conseguir en Alemania los aparatos necesarios para el establecimiento de un laboratorio de psicología experimental (Stubbe 1989).

- (2) La lista de traducciones de autores franceses es sumamente elevada y no se pretende presentarla con detalle. Mencionemos tan sólo que los principales trabajos de Theodule Ribot se tradujeron al español, así como también obras de Binet. Con la finalidad de poner al servicio del lector de habla castellana, trabajos franceses, la editorial madrileña Daniel Jorro tradujo a varios autores (e.g. Binet 1902,1906,1908). Los libros de Pierón fueron también objeto de traducción, la Companhia Editors Nacional y la casa Melhoramentos, ambas de Sao Paulo, tradujeron al portugués obras de él (1927,1935). La casa bonaerense Kapelusz, ampliamente conocida en toda la América de habla castellana, comenzó a ofrecer desde 1948 el *Nuevo tratado de psicología*, versión castellana del *Nouveau traité de psychologie*, al cuidado de Clotilde Guillén de Rezzano, aparecido originalmente en el sello Felix Alcan de París.
- (3) Filho ha estudiado la presencia de la obra de Ribot en la psicología sudamericana, refiriéndose a la influencia de éste en figuras pioneras como José Ingenieros, Horacio Piñero, Rodolfo Senet, en Argentina; y Farías Brito y Radecki en Brasil (Filho 1939). En efecto, en un importante libro de Ingenieros, *Principios de psicología biológica* (1913) al lado de frecuentes referencias a autores norteamericanos como Baldwin, y James; ingleses (Spencer y Darwin); alemanes (Wundt) e italianos (Ardigó), hay numerosas referencias a franceses (Bergson, Binet, Comte, le Dantec y Ribot). En otro importante trabajo sudamericano aparecido por primera vez veinte años después *Psicología*, de los peruanos Delgado & Iberico (1933), Bergson y Ribot se encuentran entre los autores más citados.
- (4) Por tal motivo, no consideramos, como lo hace Stubbe (1989), a Hans Ludwig Lippmann como emigrante, pues él emigró a la edad de 15 años y después alcanzó el rango de profesor en Brasil.
- (5) No nos ha sido posible precisar con seguridad la fecha de la estancia de Köhler en América Latina. Jaeger (1987) señala el año 1930 para Uruguay y 1932 para Argentina y Brasil; mientras que Stubbe (1987) señala el año 1930 para Uruguay y 1932 para Argentina y Brasil; mientras que Stubbe (1987), basándose en una fuente brasileña informa de la estancia del psicólogo alemán en Río de Janeiro y Sao Paulo en 1930.
- (6) De acuerdo con la información que él mismo proporciona en su autobio-

grafía, Pierón visitó Río de Janeiro en 1923,1926 y 1947; y Sao Paulo en 1926; pero además, estuvo en Bogotá en 1933 (Pierón 1968).

- (7) Mención aparte debería hacerse a las visitas de figuras de la filosofía y de otras ramas del saber a América Latina, y la influencia que ellas pudieron haber ejercido en la psicología y en su desarrollo en esa región: el endocrinólogo y fecundo escritor español Gregorio Marañón (Cuba en 1925; en 1935 conferencias en casi todos los países latinoamericanos; Chile en 1940); Pi y Suñer (1919 en Montevideo), Bergson en (México en 1946), Johannes C. Brengelmann (Perú y probablemente otros países sudamericanos en 1970).
- (8) Así, Díaz-Guerrero (1981) menciona, además de Gaos, a otros filósofos españoles como García Bacca, Eugenio Imaz, Eduardo Nicol, Juan Roura-Parella y Javier Xirau. No todos, sin embargo, emigraron a México; Rodolfo Mondolfo (1877-1976), italiano, se estableció en Argentina.
- (9) Ingenieros era en su época el intelectual latinoamericano más conocido en el continente europeo. En 1905 tomó parte activa en el Quinto Congreso Internacional de Psicología celebrado en Roma (Ingenieros 1905a, 1905b). Algunas de sus más importantes obras , aparte de encontrar lectoría en América Latina, fueron traducidas al alemán, al italiano y al francés (e.g. Ingenieros 1904,1914). Otro psicólogo argentino, asimismo muy productivo aunque mucho menos conocido que Ingenieros, fue Víctor Mercante, también conocido en Alemania (Schanoff 1910; Meumann 1911).
- (10) Entre sus obras más conocidas deben mencionarse *Psicología evolutiva del niño y del adolecente* (1941) así como su *Manual de orientación profesional* (1947); ambas obras han tenido numerosas reimpresiones.
- (11) La Notgemeinschaft Deutscher Wissenschaftler im Ausland fue una organización fundada a fines de abril de 1933 en Zürich por Fritz Demuth, ex-Director de la Berliner Akademie für Politische Wissenschaften, el anatomista Philipp Schwartz y el economista Moritz Bonn. El propósito que ella perseguía era conseguir para los científicos alemanes posiciones docentes y/o participación en proyectos de investigación en universidades del extranjero. En enero de 1936 la Notgemeinschaft trasladó su oficina central a la Gran Bretaña. La búsqueda de posiciones profesionales que organizaba esta institución se concentró en el Cercano Oriente, Turquía, Sudamérica, y la Unión Soviética (Röder 1968).

- (12) Radecki participó en dicho Congreso y las Memorias del mismo incluyen una ponencia sobre su sistema teórico (Radecki 1951).
- (13) Lamentablemente, en ningún país latinoamericano existen archivos de historia de la psicología como tampoco compendios en los cuales se pueda obtener información de carácter fáctico referida a fechas precisas, posiciones profesionales ocupadas, etc. Por tal motivo, parte de la información ofrecida en este trabajo tiene un carácter aproximativo. Rogamos tener en cuenta esto de manera especial en lo que se refiere a las breves biografías que se incluyen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

American Psychological Association (1961) Directory 1961. Washington, D.C.

American Psychological Association (1964) Directory 1964. Washington, D.C.

Anónimo (1958) Necrología de André Ombredane. L'Année Psychologique, 58, 569-570

Blumenfeld, W. (1949) Sentido y sinsentido. Buenos Aires: Losada, trd. del alemán.

Anónimo (1970) Trabajos publicados por el doctor Ángel Garma. Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina, 16, 400-402.

Anónimo (1985) Aniela Meyer-Ginsberg. Veredas. Revista da Pontificia Universidade Catolica de Sao Paulo, 105, 185-198.

Antipoff, D.I. (1975) Helena Antipoff. Sua vida, sua obra. Río de Janeiro: José Olympio.

Ardila, R. (1986) La psicología en América Latina. Pasado, presente y futuro. México, Siglo Veintiuno.

Ardila, R. (1988) Mercedes Rodrigo (1891-1982) Revista Latinoamericana de Psicología, 20, 429-434.

Ash, M.G. (1984) Disziplinentwicklung und Wissenschaftstransfer. Deutschsprachige Psychologen in der Emigration. Berichte zur Wissenschaftsgeschichte, 7, 207-226.

Ash, M.G. (1991) Thesen zur Emigration in der deutsschprachigen Psychologie nach 1933. En Lück, H.E.& Miller, R., eds., *Theorien und Methoden psychologiegeschichtlicher Forschung*, Gottinga-Toronto-Zürich, Hogrefe, 77-90.

Baumgarten-Tramer, F. (1967) Prof. Dr. Walter Blumenfeld, 1882-1967. Psychologische Beiträge, 10, 484-493.

Binet, A. (1902) La psicología del razonamiento. Madrid: Daniel Jorro, trd. del francés.

Binet, A. (1906). Introducción a la psicología experimental. Madrid: Daniel Jorro, 2da. ed., trd del francés.

Blumenfeld, W. (1913) Untersuchunge über die scheinbare Grösse im Sehraume. Zeitschrift für Psychologie, 13, 241-404.

Blumenfeld, W. (1920) Zur kritischen Grundlegung der Psychologie. Berlín: Reuther & Reichard.

Blumenfeld, W. (1931) Urteil und Beurteilung. Archiv für die gesamte Psychologie, 3, 1-623.

Blumenfeld, W. (1933) Sinn und Unsinn. Munich: Reinhardt.

Blumenfeld, W. (1946) Introducción a la psicología experimental. Lima: Atlántida.

Blumenfeld, W. (1950) La antropología filosófica de Martin Buber y la filosofía antropológica. Un ensayo. Lima: Sociedad Peruana de Filosofía.

Blumenfeld, W. (1957) *Psicología del aprendizaje*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Blumenfeld (1962) Juventud como situación conflictiva, Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, trd. del alemán.

Blumenfeld, W. (1966) Contribuciones críticas y constructivas a la problemática de la ética. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Boring, E.G. (1942) Sensation and perception in the history of experimental psychology. New York: Appleton Century-Crofts.

Carpintero, H. (1984) The impact of the Spanish Civil War on Spanish psychology. Revista de Historia de la Psicología, 5, 91-97

De Freitas Campos, R.H. (1989) Historia de la psicología aplicada a la educación, ¿Se reproducen las contradicciones o la dominación de clases? *Revista de Psicología (Lima)*, 7, 123-137.

Delgado, H. & Iberico, M. (1933) Psicología. Lima: Editorial.

Díaz-Guerreo, R. (1981) Momentos culminantes en la historia de la psicología en México. Revista de Historia de la Psicología, 2, 125-142.

Dreikurs, R. (1973) Autobiografía. En: Pongratz, L. J., ed., Psychotherapie in Selbstdarstellungen Berna, Viena, Huber, 107-128.

Filho, L. (1969) A psicología no Brasil nos ultimos 25 años. Informativo de Fundação Getúlio Vargas 1, 12, 1-14.

Franca e Silva, E. & Galland de Mira, A.M. (1974) Helena Antipoff. Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada, 26 (4), 122-125.

Galland de Mira, A. (1988) Comunicación personal.

Germain, J. (1983) Francisco Campos, psicólogos hispano-brasileños. Revista de Psicología General y Aplicada, 38, 811.

Geuter, U. (1984) The Eleventh and Twelfth International Congresses of Psychology. A note on politics and science between 1936 and 1948. En Carpintero, H. & Peiró, J.M., eds. La psicología en su contexto histórico. Ensayos en honor del Profesor Josef Brozek, Valencia, Monografía de la Revista de Historia de la Psicología, 127-140.

Geuter, U. (1986 y 1987) Daten zur Geschichte der Deutschen Psychologie. Gottinga Toronto, Zürich: Hogrefe. 2 vol.

Geuter, U. & León R. (1990) Flucht nach Südamerika Europäische Emigranten in der lateinamerikanischen Psychologie. Psychologie und Geschichte, 1, 24-37,

González, J.M. (1977) Wladimiro Woyno (1900-1977) Revista Latinoamericna de Psicología, 7, 328.

González, R. (1985) Modelos teóricos en psicología. Revista de Psicología (Lima), 1, 13-32.

Hall, M. (1946) The present status of psychology in South America. *Psychological Bulletin*, 43, 441-476.

Handlbsuer, B. (1988) Lernt fleissig englisch! Die Emigration Alfred Adlers und der Wiener Individualpsychologen. En Stadler, F, (ed.), Vertriebene Vernunft II. Emigration und Exil österreichischer Wissenschaft. Viena, Munich, Jugend und Volk, 268-287.

Handlbauer, B. (1990) Die Kontroverse Freud-Adler. Frankfurt: Fischer.

Harmat, P. (1988) Freud, Ferenczi und die ungarische Psychoanalyse. Tubinga: Diskord.

Ingenieros, J. (1904) La simulazione de la pazzia in rapporto alla criminologia, la medicina legale e la clinica psichiatrica, con una introduzione. Simulazione e lotta per la vitta nel mondo biologico e sociale Torino: Fratell Bocca.

Ingenieros, J. (1905a) Clasificazione clinica dei delinquenti. En De Sanctis, S., ed., Atti del V Congreso Internazionale di Psicologia, Roma, Forzani, 476-480.2 vols.

Ingenieros, J. (1905b). Disturbi del linguaggio musicale negli isterici. En: De Sanctis., ed., Atti del V Congresso Internazionale di Psicologia, Roma, Forzani, 476-480.

Ingenieros, J. (1914) Principes de psychologie biologique. Paris: F. Alcan, trd del español.

Jaeger, S. (1987) Wolfgang Köhler 1887-1967. Zum 100. Geburtstang am 21. Januar. Biographische Daten und Publikationen. Berlin: Freie Universität (manuscrito).

Kemper, W. (1973) Selbstdarstellung. En: Pongratz, L. J., ed., Psychotherapie in Selbstdarstellungen, Berna, Viena, Huber.

Langer, M. (1981) Memoria, historia y diálogo psicoanalítico. México: Folios Ediciones.

León, R. (1981) El Primer Congreso Latinoamericano de Psicología (1950): un evento olvidado. Revista Latinoamericana de Psicología, 13, 345-359.

León, R. (1983) Un pionero de la psicología en América Latina: Walter Blumenfeld. Revista Latioamericana de Psicología, 15, 433-452.

León, R. & Kagelman, H. J. (1991) "Zwei Emigranten in Südamerika: Der Briefwechsel zwischen Walter Blumenfeld und Emilio Mira y López. *Psychologie und Geschichte*, 3, 65-76.

Mandler, J.M. & Mandler, G. (1969) The diaspora of experimental psychology: the Gestaltists and others". En Fleming, D. & Bailyn, B., eds *The intellectual migration Europe and America 1930-1960*, Cambridge, Mass, Harvard University Press, 371-419.

Metzger, W. (1968) Nachruf für Oliver Brachfeld Psychologische Rundschau, 19, 56.

Meumann, E. (1911) Recensión de La Verbocromia, de V. Mercante (1910). Archiv für die gesamte Psychologie, 20, 131-132.

Mira y López, E. (1939) La prueba del zigzag en neuropsiquiatría. Revista de Neuropsiquiatría, 2, 503-521.

Mira y López, E. (1941) Carta a Walter Blumenfeld, del 4 de julio, desde Buenos Aires.

Mira y López, E. (1941) *Psicología evolutiva del niño y del adolescente*. Buenos Aires: El Ateneo.

Mira y López, E. (1947) Manual de orientación profesional. Buenos Aires: Kapelusz.

Mira y López, E. (1951) Carta a Walter Blumenfeld, del 1 de marzo, desde Río de Janeiro.

Murchison, C., ed. (1932) The psychological register (vol. 3) Worcester, Mass: Clark University Press.

Neumark, F. (1981) Die Emigration in die Turkei. En: Lepsius, M. R., ed., Soziologie in Deutschland und Österreich 1918-1945. Materialien zur Entwicklung, Emigration und Wirkungsgeschichte. Oplade: Westdeutscher Verlag, 442-460.

Papini, M.R. (1978) La psicología experimental argentina durante el período 1930-1955. Revista Latinoamericana de Psicología, 10, 227-258.

Penna, A. G. (1980) Apontamentos sobre as fontes e sobre algumas das figuras mais expressivas da psicología na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: ISOP

Penna, A. G. (1987) Alguns comentários sobre a história da psicologia no Rio de Janeiro" En: Stubbe, H. & Langenbach, M., eds *História da psicologia no Brasil*, Río de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 61-69.

Piéron, H. (1927) Psychologia experimental. Sao Paulo: Melhoramentos, trd. del francés.

Pierón, H. (1968) Autobiografía. En Boring, E.G., Langfeld, H.S., Werner, H. & Yerkes, R., eds A history of psychology in autobiography, New York, Russell, 257-278

Pohle, F. (1986) Das mexikanische Exil. Ein Beitrag zur Geschichte der politisch-kulturellen Emigration aus Deutschland (1937-1946). Stuttgart: J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung.

"Psicología (1960) En Gran Enciclopedia Argentina, editada por D.A. de Santillán, Buenos Aires, Ediar, vol. 6, 538-544.

Radecka, H. (1931) Exame psychologico da crianca, Rio de Janeiro: Laboratorio de Psychologia na Colonha de Psychopathas,

Radecka, H. (1947) Examen psicológico del niño. Aplicación práctica del sistema de Radecki. Montevideo: Centro de Estudios Psicológicos de Montevideo 2da. ed.

Radecki, W. (1911) Recherches sur les phénomenes psychoélectriques. Archive de Psychologie, 11, 209-293.

Radecki, W. (1929) Tratado de psychologia. Rio de Janeiro Impresa Militar, Estado-Maior do Exercito (traduc. al castellano como Tratado de psicología, Buenos Aires, Peuser 1933).

Radecki, W. & Arditi Rocha, R. (1937) Maual de Psiquiatría. Buenos Aires: Editorial

Radecki, W. (1951) Etude critériologique de l'autodéfense dans le psychisme. En Proceedings and Papers. Thirteenth International Congress of Psychology, 203.

Reichmayr, J. (1987) Anschluss und Ausschluss. Die Vertreibung der Psychoanalytiker aus Wien. En Stadler, F. (ed), Vertriebene Vernunft I. Emigration und Exil österreichischer Wissenschaft 1930-1940, Viena- Munich, Jugend und Volk, 123-181.

Ribot, Th. (1905) La lógica de los sentimientos. Madrid: Daniel Jorro, trd. del francés.

Ribot, Th. (1906) Las enfermedades de la voluntad. Madrid: Daniel Jorro, 2da. ed., trd. del francés.

Ribot, Th. (1908) Las enfermedades de la memoria. Madid: Daniel Jorro, 2da. ed. trad. del francés.

Rodrigo, M. (1949) Introducción al estudio de la psicología. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Röder, W. (1968) Die Deutschen sozialistischen Exilgruppen in Grossbritanien. Ein Beitrag zur Geschichte des Widerstades gegen den Nationalsozialismus. Hannover: Verlag für Literatur und Zeitgeschehen.

Rühle, O. (1919) Erziehung zum Sozialismus. Ein Manifest. Berlin: Gesellschaft und Erziehung.

Rühle, O. (1925) Die Seele des proletarischen Kindes. Dresde: Am anderen Ufer.

Rühle. O. (1928) Karl Marx Leben und Werk. Hellerau bei Dresden: Avalun-Verlag.

Rühle, O. (1932) El alma del niño proletario. Madrid: Espasa-Calpe (traducción de José Salgado de Rühle (1925).

Rühle, O. (1938) La escuela del trabajo. México: D.A.A.P.

Rühle, O., ed. 1939) The living thoughts of Karl Marx. New York: Longmans, Green and Co.

Rühle-Gerstel, A. (1924) Freud und Adler: elementare Einführung in Paychoanalyse und Individualpsychologie. Dresde: Am anderen Ufer.

Rühle-Gerstel, A. (1927) Der Weg zum Wir. Dresde: Am anderen Ufer.

Rühle-Gerstel, A. (1932) Das Frauenproblem der Gegenwart Eine psychologische Bilanz. Leipzig: Hirzel.

Rühle-Gerstel, A. (1941a) Freud y Adler. México: Atlante (traducción de Rühle-Gerstel 1924).

Rühle-Gerstel, A. (1941b) La nueva actitud ante la vida México: El Nacional.

Schanoff, B. (1910) Recensión de Enseñanza de la aritmética. Libro I Psicología de la aptitud matemática del niño (1904; Libro II: Cultivo y desarrollo de la aptitud matemática del niño, de V. Mercante. Archiv für die gesamte Psychologie, 16, 13-30.

Schorcht, C. (1990) Philosophie an den bayerischen Universitäten 1933-1945. Erlangen: Harald Fischer.

Strauss, H.A. & Röder, W., eds (1983). International Biographical Dictionary of Central European Emigrés, 1933-1945 (vol. 2: The arts, sciences and literature. Munich - New York Londres - París: Saur.

Stubbe, H. (1987) Geschichte der Psychologie in Brasilien Von den indianischen und afrobrasilianischen Kulturen bis in die Gegenwart. Berlín Dietrich Reimer.

Stubbe, H. (1988a) Béla Székely (1.6.1892-9.12.1955) - Ein ungarischer Psychologie-Pionier in Lateinamerika. En: VII. European Cheiron Conference, Budapest, Sept. 1988, Budapest, Institute of Psychology of the Hungarian Academy of Sciences, 598-606.

Stubbe, H. (1988b) Zur Rezeption der deutschsprachigen Psychologie in Lateinamerika". Geschichte der Psychologie, 5, 2, 5-18.

Székely, B. (1947) Los tests. Buenos Aires: Kapelusz (2da ed., 1948, 2 vols; varias reimpresiones posteriores)

Szekély, B. (1950) Diccionario enciclopédico de la psique, Buenos Aires: Claridad (varias ediciones posteriores).

Veloso, E.D. (1976) Helena Antipoff, psicóloga. Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada, 28 (1), 101-107.

Vezzetti, H. (1989) Comunicación personal del 12 de julio von zur Mühlen, P. (1988). Fluchtziel Lateinamerika Die deutsche Emigration 1933-1945: politische Aktivitäten und soziokulturelle Integration. Bonn: Neue Gesellschaft.

Zusne, L. (1987) Eponyms in psychology. A dictionary and biographical sourcebook, New York - Westport, Conn - Londres: Greenwood Press.

NORMAS HISPANAS DE TEST PSICOLÓGICOS ¿SIGUEN VIGENTES? *

EDUARDO BACKHOFF ESCUDERO Universidad Autónoma de Baja California

RESUMEN

En los países industrializados es frecuente que las Universidades desarrollen, o adapten, los tests psicológicos que utilizan en la selección y orientación de sus estudiantes.

En los países Latinoamericanos son pocos los exámenes de esta naturaleza que se utilizan en las Universidades; y cuando lo hacen, se interpretan con base a normas ajenas a las poblaciones en que se aplican. Si bien es cierto que existen algunas estandarizaciones realizadas con estudiantes de habla hispana, éstas por lo general, se han realizado hace una treintena de años, no se han actualizado permanentemente, ni se han estudiado en las distintas regiones de la América Latina.

Considerando los recursos económicos y humanos que se invierten en la aplicación de los exámenes psicológicos así como los objetivos académico-administrativos por los cuales se usan, la Universidad Autónoma de Baja California decidió estudiar los resultados de cinco tests, que forman parte de su proceso de admisión, con el fin de conocer su validez, confiabilidad y utilidad.

Trabajo presentado en el XXIII Congreso Interamericano de Psicología. San José, Costa Rica, Julio de 1991.

En este trabajo se presenta la información concerniente a las normas de interpretación (comerciales) que se utilizan con mayor frecuencia en México y Latinoamérica. La investigación se llevó a cabo con medios y procedimientos computarizados en cada una de sus etapas. Se estudió a la mayoría de alumnos que ingresó a la universidad de 1986 a 1989, sumando un total aproximado de 10,000 estudiantes. Los resultados obtenidos muestran el grado de "adecuación" de estas normas para las pruebas y poblaciones estudiadas.

INTRODUCCIÓN

Prácticamente, en todos los países industrializados se utilizan exámenes psicométricos como parte del proceso de admisión del estudiante a las Instituciones de Educación Superior (I.E.S.). En los Estados Unidos, por ejemplo, es raro encontrar alguna universidad que no cuente con ciertas baterías de pruebas psicológicas para este propósito (Committe on Measurement and Evaluation of the American Council on Education, 1959).

Por otro lado, en las universidades de países en desarrollo es poco frecuente el uso de estos tests, debido principalmente a: sus altos costos, su escasa o reciente castellanización y que están elaborados, validados y estandarizados con y para poblaciones distintas a las nuestras. Adicionalmente, se suman otros problemas implícitos de algunas pruebas psicológicas, tales como: su escasa actualización, sus bases teóricas infundadas y sus bajos índices de validez y confiabilidad.

Sin embargo, algunas universidades de México, recientemente han empezado a utilizar este tipo de pruebas como parte de su proceso de admisión. Un caso importante es el de la Universidad Autónoma de Baja California (U.A.B.C.), la cual empezó a aplicar una batería de tests psicológicos, en junio de 1985, con el fin de conocer los intereses, las habilidades, el nivel intelectual y los rasgos de personalidad de los aspirantes; asimismo, se deseaba conocer la relación que estos factores guardaban con la carrera profesional elegida, para poder orientar vocacionalmente al estudiante que lo requiriera (Peresa, 1985).

Con este fin, la U.A.B.C. escogió las siguientes pruebas psicológicas: (1) Test de Matrices Progresivas (Raven), (2) Test de Habilidades Mentales Primarias-intermedio-(Thurstone), (3) Escala de Intereses Vocacionales (Kuder), (4) Cuestionario Investigativo de la Personalidad (Escotet) y (5)

Inventario de Rasgos Temperamentales (Thurstone).

Cuatro años después de haber aplicado esta batería de pruebas y haber almacenado electrónicamente los resultados obtenidos, se inició una investigación denominada: "Predictibilidad del éxito académico en base al examen psicométrico y de conocimientos que se utiliza en la U.A.B.C." (Backhoff, 1989). Uno de los propósitos más importantes de este trabajo fue el estudiar la validez y confiabilidad de los tests ya mencionados, así como el de estandarizarlos con la población bajacaliforniana. Consecuentemente, se obtuvieron las normas estadísticas (baremos) de las cinco pruebas estudiadas.

El presente documento tiene como objetivo comparar las normas estadísticas de la U.A.B.C. con las utilizadas comercialmente. De esta manera podremos conocer su vigencia y la necesidad de modificarlas.

ANTECEDENTES

En los países industrializados es donde se han elaborado, estandarizado, validado y/o confiabilizado la mayoría de las pruebas psicológicas existentes en el mercado. Como contraparte, en los países en desarrollo se han traducido y adaptado; y, en algunos casos, se han normalizado, aunque generalmente con poblaciones relativamente reducidas. Por esta razón, la mayoría de los tests disponibles comercialmente en los países de habla hispana no se encuentran en las condiciones apropiadas para utilizarse eficientemente.

En México, por ejemplo, es común encontrar tests que: no están traducidos al castellano; sus lenguajes no están adaptados a la cultura regional; no están estandarizados con poblaciones latinas y/o no tienen actualizadas sus normas estadísticas. Aunque los cuatro aspectos mencionados son importantes, los últimos dos son esenciales para la correcta interpretación de los resultados de un test y, por lo tanto, de especial interés para los profesionistas del ramo.

En este estado de cosas, muchos tests como los utilizados en la U.A.B.C. se han comercializado sin contar con normas adecuadas para las poblaciones hispanas y regionales. Por ejemplo, el Test de Matrices Progresivas presenta distintas normas estadísticas para poblaciones adultas, las cuales se elaboraron hace una treintena de años: Raven, en Inglaterra, con una población adulta de 3,665 soldados y 2192 civiles; Washington, con 2,165 estudiantes de la Universidad del Trabajo de Uruguay; Madurge, con 424 estudiantes del Colegio de

Madres Escolapias de Madrid y con estudiantes del Colegio de San José de Valencia.

Asimismo, el Test de Habilidades Mentales Primarias, el Inventario de Preferencias Vocacionales y el Inventario de Rasgos Temperamentales, fueron traducidos y adaptados por Woyno y Oñoro Amador en Colombia y cuentan con sus propias normas estadísticas. Sin embargo, las nuevas ediciones de estas pruebas no especifican con claridad las poblaciones, condiciones y períodos de su estandarización.

Por su parte, el Cuestionario Investigativo de la Personalidad se normalizó aproximadamente hace 25 años con una población latinoamericana, pero en sus ediciones recientes no existe evidencia de una actualización a sus normas estadísticas.

Finalmente, en una revisión bibliográfica realizada en el Psychological Abstracts, que abarcó el período 1983-1988, no se encontró ningún trabajo en que se utilizaran estas pruebas en el proceso de admisión de las universidades (Backhoff, 1989).

La situación general de las pruebas psicológicas en los países Latinoamericanos, y muy particularmente la de los tests que se utilizan en la U.A.B.C., sugiere que se formule la siguiente pregunta: ¿siguen vigentes las normas hispanas de los tests psicológicos?

MÉTODO Y PROCEDIMIENTOS

Estudiantes

Participaron en esta parte de la investigación todos los alumnos inscritos en la U.A.B.C. que:

- a) presentaron la prueba psicológica correspondiente;
- b) ingresaron a la universidad en el período 1986-1990 y
- c) cursaron, al menos, un primer año en la universidad.

Pruebas psicológicas

Se estudiaron las cinco pruebas psicológicas utilizadas en la U.A.B.C., las

cuales se mencionaron con anterioridad. La tabla 1 describe brevemente el contenido de éstas.

Instrumentos

Se utilizó una computadora H.P. 3000 para la captura, transferencia y depuración de la información; dos microcomputadoras compatibles a I.B.M. (tipos 286 y 386) y los paquetes SPSS/PC V.3.0, Graftools V.2.0. y Word Perfect V.5.1, para el análisis de datos, graficación y presentación de los resultados.

Procedimientos

Toda la información requerida en este estudio se obtuvo de los archivos depositados en la Dirección General de Informática (D.G.I.), los cuales pertenecen a la Dirección General de Bienestar Estudiantil (D.G.B.E.) y a la Dirección General de Servicios Escolares (D.G.S.E.). La captura y depuración de la información se hizo por completo en forma computarizada, siguiendo los pasos que de manera general se describen:

- 1. Localización de los archivos del examen psicométrico y del kárdex,
- 2. análisis del contenido de cada archivo,
- 3. elección y depuración de la información, por escuela y carrera
- 4. elaboración de una base general de datos y
- 5. transferencia de la base de datos a las microcomputadoras.

Análisis estadísticos

Se computaron los percentiles correspondientes de cada una de las cinco pruebas estudiadas, para los siguientes grupos: (1) población total, (2) hombres y mujeres, según se necesitara, (3) estudiantes por carrera y (4) alumnos por área de conocimiento.

RESULTADOS

Esta investigación abarcó un total de 14,166 estudiantes de nuevo ingreso, cuya distribución, al momento del estudio, entre las 23 escuelas (y facultades)

y las 53 carrera de la U.A.B.C. se muestra en la tabla 2.

Del total de la población estudiada, 9,211 universitarios contestaron la Escala de Preferencias Vocacionales; 9,403 el Test de Habilidades Mentales Primarias; 10,771 el Test de Matrices Progresivas; 9,062 el Cuestionario Investigativo de la Personalidad y 9,159 el Inventario de Rasgos Temperamentales.

Con el propósito de evaluar la vigencia de sus normas estadísticas, se realizaron dos tipos de análisis. Por un lado, se compararon los percentiles 50's de los baremos que presentan los tests, con los baremos obtenidos en la U.A.B.C.; esto es equivalente a comparar las medianas respectivas. Por otro lado, se calificaron las medias de los estudiantes de la U.A.B.C., utilizando las normas comerciales de los tests. Esto se hizo con el fin de obtener el "perfil" de los universitarios en cada prueba psicológica.

La figura 1 muestra los resultados para el Test de Matrices Progresivas. Aquí se aprecian las diferencias entre los percentiles 50's de la U.A.B.C. y los que presentan: (a) Raven; (b) Washington, con estudiantes de 18 y 19 años; y (c) Madurge, con estudiantes de dos escuelas españolas. Como se podrá observar, sólo los percentiles del Dr. Washington con estudiantes de 19 años son similares a los nuestros.

En forma complementaria, la figura 2 muestra los perfiles de nuestra población cuando es calificada con las normas anteriormente señaladas.

Aquí se podrá observar que la misma población puede ser ubicada tanto en el percentil 5 como en el 65, según el baremo que se utilice.

En la misma forma, las figuras 3 y 4 muestran los resultados de estos análisis para el Test de Habilidades Mentales Primarias.

Aquí se podrá notar que, en la mayoría de las cinco subpruebas, los resultados son muy heterogéneos, pues ubican a los estudiantes de la U.A.B.C. debajo en las subpruebas de Comprensión y Fluidez Verbal; por debajo en la subprueba de Manejo de Números y por arriba en las subpruebas de Comprensión Espacial y Raciocinio.

Asimismo, las figuras 5 y 6 muestran los resultados para la Escala de Preferencia Vocacionales, tomando en cuenta las poblaciones de hombres y mujeres.

Aquí se puede observar un error muy claro de los baremos femeninos en la subescala de música. Por otro lado, hay subescalas cuyos percentiles son muy similares a los nuestros (Arte y Servicio Social); otros que son consistentemente más altos (Aire Libre, Mecánico, Científico); y más bajos (Oficina, Cálculo, Persuasivo).

Las figuras 7 y 8 nos muestran los resultados de las seis subescalas del Cuestionario Investigativo de la Personalidad.

Aquí las diferencias no sólo son más grandes sino también más consistentes, tanto para la población masculina como para la femenina.

Finalmente, en las figuras 9 y 10 se observan los resultados para el Inventario de Rasgos Temperamentales.

Se podrá apreciar una mayor similitud entre las normas comerciales y las nuestras, aunque las diferencias observadas también se presentan en forma muy consistente.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos señalan claramente que las normas estadísticas de los cinco tests estudiados no son adecuadas para esta muestra de estudiantes mexicanos. El tamaño de la población estudiada en cada test (entre 9,000 y 10,000 casos) fue lo suficientemente grande para no tener dudas al respecto.

Sin embargo, como podría esperarse, el grado de adecuación de las normas estadísticas de cada prueba varió considerablemente. Por ejemplo, el Test de Matrices Progresivas tiene al menos una norma estadística que podría usarse con confianza en la población bajacaliforniana; la Escala de Intereses Vocacionales tiene un par de subescalas cuyas normas son muy parecidas a las nuestras y el Cuestionario Investigativo de la Personalidad difiere totalmente de nuestra población.

Un aspecto que nos llama la atención es la consistencia con que se manifiestan las diferencias encontradas en la mayoría de las pruebas, ya que se observan patrones de respuesta muy parecidos en las distintas escalas de un test cuando se comparan las poblaciones masculina y femenina. Esto pudiera sugerir que en varias de las subescalas no hay diferencias significativas entre ambos grupos de estudiantes; o bien, que existen diferencias culturales muy consistentes entre las poblaciones con las que se estandarizaron las pruebas.

Finalmente, en otra parte de nuestro estudio se observó que la escala de interés por el "cálculo" del Kuder, mide lo que podríamos denominar "cálculo financiero"; ya que sólo los estudiantes de las carreras económico-administrativas respondieron a ella en forma diferencial, y no así los alumnos de las carreras de ciencias e ingeniería. Esto nos indica la falta de validez de dicha escala, deficiencia que podría repetirse en las restantes.

Concluimos este trabajo con la sugerencia de validar, confiabilizar y estandarizar periódicamente todas las pruebas psicológicas que se utilicen profesionalmente, ya que los medios computacionales nos permiten realizar esta tarea sin el alto costo que en otras circunstancias representaría.

TABLA 1 CONTENIDO DE LAS PRUEBAS ESTUDIADAS

CONTENIDO DE LAS PRUEBAS ESTUDIADAS			
PRUEBA O ESCALA	SUBPRUEBA O ESCALA		
TEST DE MATRICES PROGRESIVAS	Razonamiento		
TEST DE HABILIDADES MENTALES PRIMARIAS	Comprensión Verbal Comprensión Espacial Raciocinio Números Fluidez verbal		
ESCALA DE PREFERENCIAS VOCACIONALES	Aire Libre Mecánico Cálculo Científico Persuasivo Artístico Literario Musical Servicio Social Oficina		
CUESTIONARIO INVESTIGATIVO DE LA PERSONALIDAD	Área Personal Årea Familiar Comportamiento Patológico Sexualidad Área Social Escala de Sinceridad		
INVENTARIO DE RASGOS TEMPERAMENTALES	Activo Vigoroso Impulsivo Dominante Estable Sociable Reflexivo		

TABLA 2 POBLACIÓN ESTUDIADA DE LA U.A.B.C. (1986-1990)

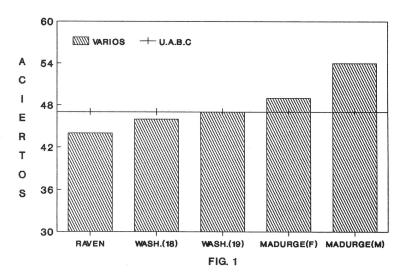
UNIDAD	FACULTAD O ESCUELA	N	%	CARRERA
ENS	Superior de Ciencias	71 33 9 226	0.5 0.2 0.1 1.6	Biólogo Físico Lic. en Matemáticas Lic. en C. Computacionales
ENS	Ciencias Marinas	352	2.5	Oceanólogo
ENS	Ingeniería	54 101 83	0.4 0.7 0.6	Ing. Civil en O. Port. Ing. Civil Ing. en Electrónica
ENS	Contabilidad y Administración	558 198 94	3.9 1.4 0.7	Contador Público Lic. en Adm. de Empresas Lic. en Informática Administrativa.
MEX	Arquitectura	315	2.2	Arquitecto
MEX	Ciencias Agrícolas	137 60	1.0 0.4	Ing. Agrónomo Ing. Zootecnista
MEX	Ciencias de la Educación	121 486 330	0.9 3.4 2.3	Lic. en C. de la Educación Lic. en Psicología Lic. en C. de la Comunicac.
MEX	Ciencias Sociales y Políticas	1029 0	7.3 0	Lic. en Adm. Púb. y C. Polít. Lic. en Sociología
MEX	Contabilidad y Administración	1295 449 0	9.1 3.2 0	Contador Público Lic. en Adm. de Empresas Lic. en Informática Administrativa
MEX	Derecho	1000	7.1	Lic. en Derecho
MEX	Ingeniería	247 68	1.7 0.5	Ingenierio Civil Ing. Topógrafo y Geodesta Ing. Mecánico Electricista con Especialidad en:

NORMAS HISPANAS

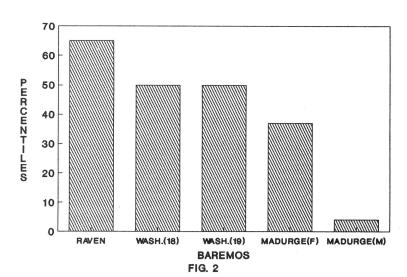
TABLA 2 POBLACIÓN ESTUDIADA DE LA U.A.B.C. (1986-1990)

UNIDAD	FACULTAD O ESCUELA	N	%	CARRERA
	AND THE PROPERTY OF THE PROPER	311	2.2	Electricidad
		507	3.6	Electrónica
		258	1.8	Mecánica
	1	687	4.8	Lic. en Sistemas de Comp.
	ς.	624	4.4	Ing. en Computación
MEX	Medicina	308	2.2	Médico Cirujano y Partero
MEX	Méd. Vet. y Zoo.	208	1.5	Médico Vet. Zootecnista
MEX	Odontología	83	0.6	Cirujano Dentista
MEX	Pedagogía	. 129		Profesor Especializado en:
	0.0	0	0	Ciencias Físico-Matemáticas
,		26	0.2	Ciencias Químicas-Biológicas
		16	0.1	Ciencias Sociales
		14	0.1	Literatura y Lingüística
		0	0	Inglés
TIJ	Ciencias	95	0.7	Químico Industrial
	Químicas	59	0.4	Ingeniero Químico
		254	1.8	Químico Farmacobiólogo
тij	Contabilidad y	757	5.3	Contador Público
5	Administración	298	2.1	Lic. en Adm. de Empresas
				Lie on Tain de Limpresia
TIJ	Derecho	1029	7.3	Licenciado en Derecho
TIJ	Economía	294	2.1	Licenciado en Economía
TIJ	Medicina	271	1.9	Médico General
TIJ	Odontología	83	0.6	Cirujano Dentista
TIJ	Turismo	483	3.4	Licenciado en Turismo
TIJ	Humanidades	56	0.4	Lic. en L. y Lit. de Hispa
1		18	0.1	Lic. en L. y Lit. Inglesa
		31	0.2	Lic. en Historia
		40	0.3	Lic. en Filosofía
	TOTAL	14,166		100%

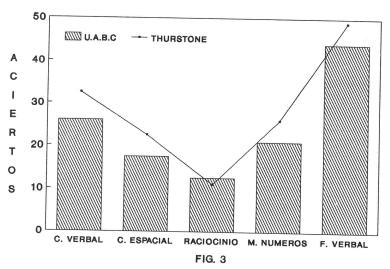
BACKHOFF PERCENTILES 50's DEL TEST DE MATRICES PROGRESIVAS (RAVEN)



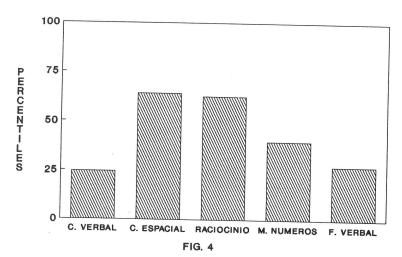
PERFIL DE LA U.A.B.C. EN EL TEST DE MATRICES PROGRESIVAS (RAVEN)



PERCENTILES 50's TEST DE HABILIDADES MENTALES PRIMARIAS (THURSTONE)

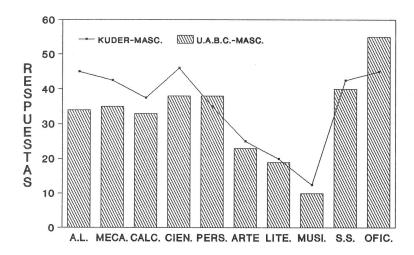


PERFIL DE LA U.A.B.C EN EL TEST DE HABILIDADES MENTALES PRIMARIAS (THURSTONE)

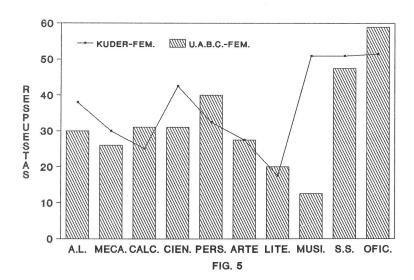


BACKHOFF

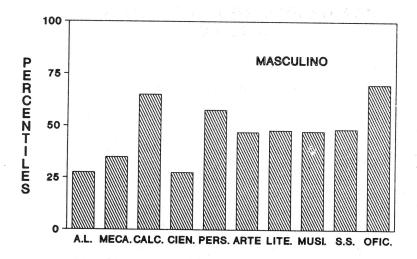
PERCENTILES 50's DE LA ESCALA DE PREFERENCIAS VOCACIONALES (KUDER)



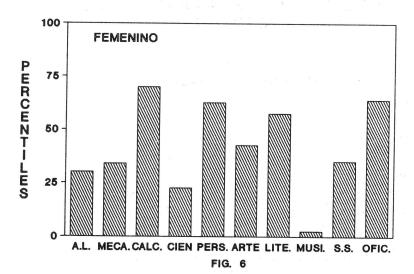
PERCENTILES 50'S DE LA ESCALA DE PREFERENCIAS VOCACIONALES (KUDER)



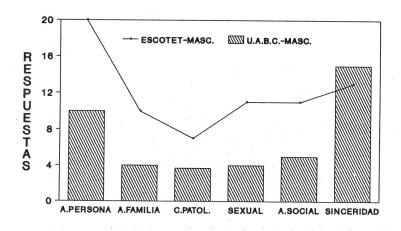
PERFIL DE LA U.A.B.C. EN LA ESCALA DE INTERESES VOCACIONALES (KUDER)



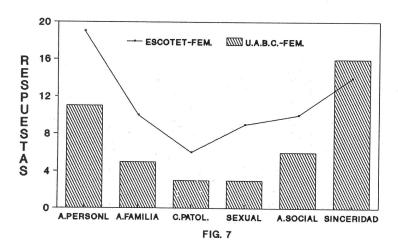
PERFIL DE LA U.A.B.C. EN LA ESCALA DE INTERESES VOCACIONALES (KUDER)



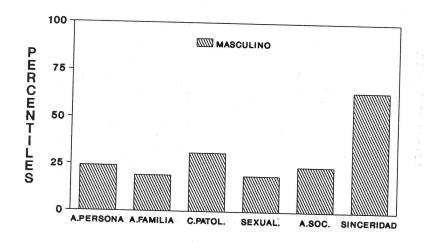
PERCENTILES 50'S DEL CUESTIONARIO INVESTIGATIVO DE LA PERSONALIDAD (ESCOTET)



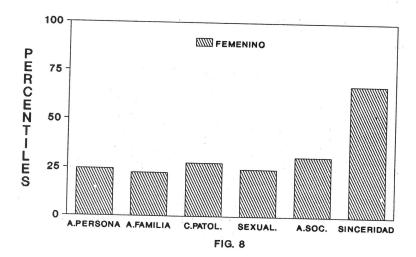
PERCENTILES 50's DEL CUESTIONARIO INVESTIGATIVO DE LA PERSONALIDAD (ESCOTET)



PERFIL DE U.A.B.C. EN EL CUESTIONARIO INVESTIGATIVO DE LA PERSONALIDAD (ESCOTET)

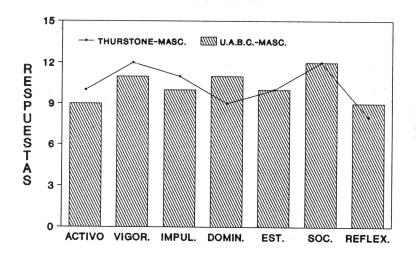


PERFIL DE U.A.B.C. EN EL CUESTIONARIO INVESTIGATIVO DE LA PERSONALIDAD (ESCOTET)

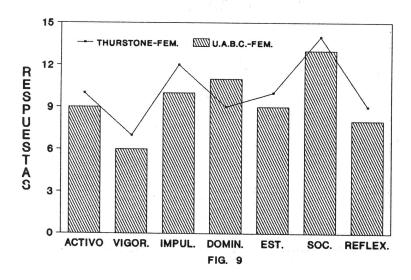


BACKHOFF

PERCENTILES 50's DEL INVENTARIO DE RASGOS TEMPERAMENTALES (THURSTONE)

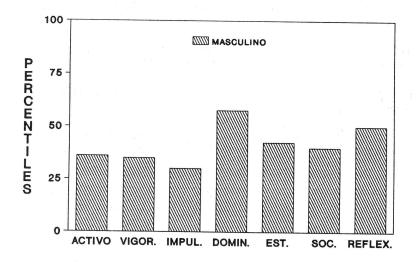


PERCENTILES 50's INVENTARIO DE RASGOS TEMPERAMENTALES (THURSTONE)

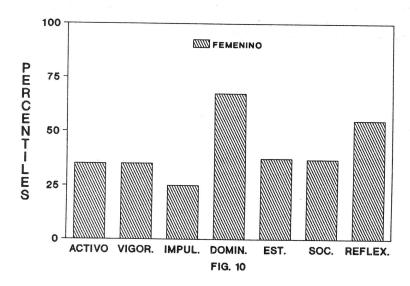


NORMAS HISPANAS

PERFIL DE LA U.A.B.C. EN EL INVENTARIO DE RASGOS TEMPERAMENTALES (THURSTONE)



PERFIL DE LA U.A.B.C EN EL INVENTARIO DE RASGOS TEMPERAMENTALES



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Backhoff, E.(1989) Predictibilidad del éxito académico en base al examen psicométrico y de conocimientos de la U.A.B.C. Proyecto de investigación, U.A.B.C.

Committee on Measurement and Evaluation of the American Council on Education. College Testing. American Council on Education, U.S.A. 1959.

Escotet. M.A. (1980) Cuestionario Investigativo de la Personalidad. (5a. edición). Universidad Andrés Bello, Venezuela.

Pereda, F.J. (1985) Resultados del Examen Psicométrico aplicado a los aspirantes a ingresar a la U.A.B.C. Ponencia presentada en el III Foro de Intercambio Académico sobre el "Alumno Insumo". U.A.B.C. Tijuana, B.C. Noviembre.

Kuder. G.F. Escala de Preferencias Vocacionales. Ttraducción y adaptación de W. Woyno y R. Oñoro-Amador. Ediciones Pedagógicas Latino-Americanas, Colombia, 1980.

Raven, J.C. (1957) Test de Matrices Progresivas. Argentina: Paidós.

Thurstone, L.L. Inventario de Rasgos Temperamentales. Traducción y adaptación e W. Woyno y R. Oñoro-Amador. Ediciones Pedagógicas Latino-Americanas, Colombia, 1981.

Thurstone, L.L. y Thurstone T.G. Test de Habilidades Mentales Primarias: Grado Intermedio. Traducción y adaptación de W. Woyno y R. Oñoro-Amador. Ediciones Pedagógicas Latino Americanas, Colombia, 1980.

EVALUACIÓN DE LA AUTOEFICACIA EN FUMADORES: EL CUESTIONARIO DE RESISTENCIA A LA URGENCIA DE FUMAR

ELISARIO BECOÑA *
Universidad de Santiago de Compostela

MARÍA DEL PILAR GARCÍA Universidad de Santiago de Compostela

BERNARDO GÓMEZ DURÁN Universidad de la Coruña

RESUMEN

La autoeficacia ha mostrado ser un predictor adecuado de la abstinencia/no abstinencia en fumadores que participan en programas formales para dejar de fumar. Entre las escalas utilizadas para medirla destaca la de Resistencia a la Urgencia de Fumar de Condiotte y Lichtenstein (1981). Este cuestionario mide cuatro factores: afecto negativo, autoimagen, placer y social, los cuales al analizarlos junto con la puntuación total de la escala y relacionarlos con el consumo de cigarrillos se confirma que cuanto mayor es el consumo, menor la autoeficacia del fumador.

^{*}Dirección: Universidad de Santiago de Compostela. Departamento de Psicología Clínica y Psicología. Campus Universitario.15705 Santiago de Compostela, Galicia. España.

ABSTRACT

The self-efficacy is a good predictor of abstinence/no abstinence of smokers in stop smoking programs. Is betwen most relevant scales utilized Condiotte and Lichtenstein's Resist the Urgent to Smoke (Confidence). This Questionnaire measure four factors: negative affect, self-image, pleasure and social, the analysis of each one and the total score of scale determines: more cigarettes smoked minus self-efficacy.

INTRODUCCIÓN

El consumo de cigarrillos constituye en el presente un grave problema de salud, y la causa más fácilmente evitable de muerte. Al año mueren debido al consumo de cigarrillos 390,000 personas en Estados Unidos (U.S.D.H.H.S, 1989), 500,000 en Europa y 40,000 en España (Heseltine, Riboli, Shuker y Wilbourn, 1988). En América Latina el cuadro va aproximándose al de los países desarrollados. Así, en Colombia se atribuyen 17,264 muertes anuales debidas al tabaco, y en Ecuador 3,435 (Organización Panamericana de la Salud, 1987).

El problema del consumo de cigarrillos es sumamente complejo, ya que en él confluyen variables psicológicas, fisiológicas y sociales (Becoña, Galego y Lorenzo, 1988). Tal complejidad se ve claramente en el tratamiento de fumadores, donde los resultados no siempre son los deseados, oscilando la eficacia de los programas para dejar de fumar del 20% (los normales), al 50% de abstinencia (los buenos), un año después de haber finalizado el tratamiento (Becoña, 1990). Por este motivo cada vez se da más importancia a la búsqueda de variables relacionadas con esta conducta y que sirvan de predictores de la misma.

En otro artículo se revisaron los métodos disponibles para evaluar la conducta de fumar, tanto los fisiológicos, como las medidas conductuales, escalas y cuestionarios (Becoña, 1989a; Becoña y Lorenzo, 1989). De las últimas se han utilizado distintas escalas o cuestionarios como predictores de que la persona se mantenga abstinente o de que continuará fumando después de que haya dejado de hacerlo por sí misma o con el auxilio de algún programa.

La autoeficacia según Bandura (1977) es "la convicción que uno tiene de que puede exitosamente ejecutar la conducta requerida para producir los resultados" (p.193). En las conductas adictivas, como es el tabaquismo, la autoeficacia

ha recibido especial atención, porque en distintos estudios ha demostrado su poder predictivo de la autoeficacia o expectativa de eficacia personal respecto a la abstinencia/no abstinencia en fumadores que han participado en procedimientos formales para dejar de fumar (Baer, Holt y Lichtenstein, 1986; Becoña, Froján y Lista, 1988; Coelho, 1984; Condiotte y Lichtenstein, 1981; Diclemente, Prochaska y Gibertini, 1985; McIntyre, Lichtenstein y Merlmestein, 1983; O'Leary, 1985, entre otros).

La formulación de Bandura (1977) nos dice que la habilidad percibida por una persona (expectativa de eficacia) sobre una tarea, puede mediar en los intentos futuros de ejecutar esa tarea. Esto viene a implicar que para producirse un cambio terapéutico, inducido o bien se dé por sí solo, puede estar precedido por un cambio en los niveles de autoeficacia del sujeto. Por ello, en fumadores, el análisis de la autoeficacia ofrece grandes posibilidades tanto teóricas como predictivas.

En los estudios citados anteriormente se utilizó una amplia variedad de cuestionarios para medir la autoeficacia, entre ellos el Cuestionario de Confianza en Situaciones de Fumar (autoeficacia) de Condiotte y Lichtenstein (1981).

Este cuestionario de autoeficacia referente a la confianza que tiene el sujeto de estar abstinente en situaciones donde tiene mayor probabilidad de fumar, estaba compuesto por 48 proposiciones con 10 alternativas de respuesta, en una escala de 100 puntos con intervalos de 10. Al sujeto se le preguntaba cuál es la probabilidad que él consideraba de que podía resistir la urgencia de fumar; desde ninguna resistencia (0), hasta total resistencia (100) en cada una de 48 situaciones planteadas. Condiotte y Lichtenstein (1981) depuraron y redujeron esta escala a 46, con dos ítems repetidos, mediante análisis cluster. Los clusters que surgieron en el análisis, utilizando las puntuaciones de pretratamiento de una muestra de sujetos sometidos posteriormente a tratamiento para dejar de fumar, fueron seis: intranquilidad, estados de ánimo intrapersonales negativos, como muletilla, estructuración del tiempo, social estados de ánimo interpersonales negativos y autoimagen.

Posteriormente Baer y Lichtenstein (1988) determinaron la existencia de cinco factores mediante el procedimiento de componentes principales; estos fueron los siguientes: imagen social, dieta, influencia social, placer, y afecto negativo, (hay que indicar que las puntuaciones utilizadas en este estudio fueron de postratamiento, a diferencia del estudio de Condiotte y Lichtenstein). El primer factor explicó un 60% de la varianza y los siguientes menos del 5%

cada uno de ellos. Fruto del estudio es una versión reducida del cuestionario a sólo 14 ítems, donde se incluyen elementos para los 5 factores anteriores.

El objetivo de este estudio es conocer los resultados obtenidos al aplicar este cuestionario a una muestra de fumadores de Galicia (España), su estructura factorial y su utilidad para diferenciar a los fumadores, según su mayor o menor consumo de cigarrillos.

MÉTODO

Sujetos

La muestra estuvo constituida por 701 fumadores que contestaron el cuestionario de Resistencia a la Urgencia de Fumar. La muestra incluyó estudiantes, padres de estudiantes, fumadores adultos y fumadores que participaron en tratamientos para dejar de fumar. Los fumadores procedían de distintos lugares de Galicia, con un amplio rango de edades y de ambos sexos. El número de hombres fue de 341 y el de mujeres de 360. La media de edad es de 31,16 años (D.T+12.24) y la media del consumo de cigarrillos diarios fue de 18.36 (D.T.= 10.77).

Cuestionario

Se utilizó la versión traducida al castellano del Cuestionario de Resistencia a la Urgencia Fumar de Condiotte y Lichtenstein (1981), con 44 ítems, y se contestó en función de la resistencia o no resistencia a la urgencia de fumar que tiene el sujeto en las situaciones planteadas, empleando una escala de 0 a 10, con 11 intervalos, desde "ninguna resistencia" (0) hasta "total resistencia" (10).

Análisis factorial de la escala

Los 44 ítems del cuestionario se factorizaron por el método de componentes principales y rotación ortogonal varimax. Sobre la decisión acerca del número de factores a extraer se utilizó el criterio de replicación de los factores obtenidos por Baer y Lichtenstein (1988), el scree test (Cattell, 1966), y la interpretabilidad de los mismos.

La varianza explicada, en la matriz factorial sin rotar es, respectivamente, de 16.50, 6.67, 2.18, 1.32 y 1.06, explicando, de modo acumulado estos primeros cinco factores el 37.52%, 52.70%, 57.66%, 60.67% y 63.09%. El scree test indica tres factores claros a extraer. Los cinco anteriores no se seleccionaron por formar un quinto factor sólo con 3 ítems, al tiempo que no era posible

interpretarlo. Finalmente se seleccionaron cuatro factores, que son interpretables, y que muestran una estructura clara.

El primero de los cuatro factores fue afecto negativo, estando compuesto por ítems como: «cuando te sientes tenso», «cuanto te sientes hipersensible», «cuando te sientes nervioso», «cuando te sientes trastornado», «cuando estás preocupado», etc. (en las tablas 1 a 4 se indican los ítems de cada uno de los factores y su saturación factorial). El segundo fue autoimagen, con ítems como: «cuando quieres sentirte más maduro y sofisticado», «cuando quieres sentirte más atractivo», «cuando quieres mantenerte delgado», «cuando quieres mantenerte ocupado», «cuando te sientes cansado», etc. El tercero fue placer, con ítems como: «cuando quieres tomar un descanso en el trabajo o en alguna otra actividad», «cuando quieres relajarte», «cuando quieres sentarte y disfrutar un cigarrillo», «cuando estás descansando», etc., y el cuarto fue social, con ítems como: «cuando estás bebiendo una bebida alcohólica», «cuando estás tomando café o té», «cuando alguien te ofrece un cigarrillo», «cuando ves a otros fumando», «cuando estás intentando pasar el tiempo», etc.

De los factores estudiados, el de afecto negativo y el de placer son semejantes a los obtenidos por Baer y Lichtenstein (1988); el de autoimagen incluye elementos del peso de ellos y es equivalente a la suma de los de como muletilla (cluster 3) y autoimagen (cluster 7) del análisis cluster (Condiotte y Lichtenstein, 1981). Los factores obtenidos por ellos en imagen e influencia social aparece en este estudio como un único factor, que se denominó social, y que también así apareció como el cluster 5, en un estudio anterior (Condiotte y Lichtenstein, 1981).

Comparación de la puntuación total del cuestionario y de cada una de las escalas respecto al número de cigarrillos, sexo, edad y nivel estudios de los fumadores. Con los factores anteriores se procedió a realizar varias comparaciones mediante el análisis de varianza, en función del número de cigarrillos fumados, sexo, edad y nivel de estudios.

RESULTADOS

Del total de la muestra, 315 fuman diariamente menos de 15 cigarrillos, 265 de 16 a 25 cigarrillos, y 122 más de 26 cigarrillos. La distribución por nivel de estudios es: 109 con estudios primarios, 258 con estudios medios, y 334 con estudios superiores.

Los resultados de dichos análisis muestran el mismo cuadro, tanto en la puntuación total del cuestionario como en los cuatro escalas derivadas. Esto es, se obtuvieron F significativas en las cinco escalas anteriores respecto al consumo de cigarrillos, indicándonos que la autoeficacia va descendiendo conforme se fuman más cigarrillos, y esto ocurre tanto en la escala total como en las cuatro escalas: afecto negativo, autoimagen, placer y social, excepto en la escala de autoimagen donde la F es significativa al nivel de p< .05 en el consumo de cigarrillos; en el resto de las escalas el nivel de significación es altamente significativo (p<.0001). En las comparaciones entre número de cigarrillos y sexo, número de cigarrillos y nivel de estudios, y número de cigarrillos y edad, únicamente surge una diferencia significativa: en la escala de afecto negativo y sexo (F=5.28, p< .05), donde se observa que en esta escala los hombres muestran mayor afecto negativo que las mujeres, aunque con escasa diferencia a nivel de medias (71.65 vs. 69.72).

En la Figura 1 se muestra la representación de las medias en cada una de las escalas, consideradas en función del consumo de cigarrillos.

DISCUSIÓN

La aplicación del Cuestionario de Resistencia a la Urgencia de Fumar, aplicado a fumadores a quienes se les evaluó en autoeficacia, reveló cuatro factores: afecto negativo, autoimagen, placer y social. Se encontró que la puntuación total del cuestionario tiene un correlato idéntico con cada uno de los factores obtenidos, en función del número de cigarrillos fumados. Ello indica, como han sugerido Baer y Lichtenstein (1988) que su escala evalúa un único constructo: autoeficacia, lo que les llevó recientemente a reducir la escala de 46 a 14 ítems.

Tales resultados muestran que la versión castellana del cuestionario es un buen predictor del mayor o menor consumo de cigarrillos, lo que significa que para estudios de tratamiento de fumadores sea un predictor adecuado a corto y a largo plazo (Becoña, 1989; Becoña et al., 1988). Por otra parte los factores de la escala no aportan mayor información que la puntuación total del cuestionario respecto al consumo de cigarrillos, la edad, el nivel estudios y el sexo, con la única excepción de la escala de afecto negativo, en relación al sexo. Estos resultados son importantes al indicar que la autoeficacia no se ve O´Leary, A. (1985). Self-efficacy and health. Behavior Research and Therapy, 23, 437-451.

influida por el sexo, por la edad, ni por el nivel de estudios que tienen los fumadores; por lo tanto puede utilizarse en todos los sujetos sin esperar encontrar diferencias en estas variables. En cambio sí son importantes las diferencias en el consumo de cigarrillos.

Como conclusión el Cuestionario de Resistencia a la Urgencia de Fumar (autoeficacia) muestra un buen funcionamiento y diferenciación de los fumadores según su mayor o menor consumo de cigarrillos, y por ello resulta útil utilizarlo en fumadores, para estudiar el tipo de consumo de tabaco, como en fumadores en programas para dejar de fumar, ya que la puntuación en el cuestionario de autoeficacia ha demostrado ser un buen predictor de la abstinencia posterior o recaída de los fumadores.

TABLA 1 Ítems del primer factor: afecto negativo

	Carga factorial saturada superior a 0.35
16. Cuando te sientes tenso	.890
20. Cuando te sientes hipersensible	.873
17. Cuando te sientes nervioso	.858
15. Cuando te sientes trastornado	.854
14. Cuando estás preocupado	.852
18. Cuando te sientes enfadado	.844
24. Cuando te sientes inquieto	.816
19. Cuando te sientes deprimido	.806
23. Cuando te sientes ansioso	.794
13. Cuando te sientes frustrado	.759
22. Cuando te sientes enfadado contigo	
mismo	.757
9. Cuando estás excitado	.746
21. Cuando te sientes supersensible	.732
1. Cuando sientes impaciencia	.717
41. Cuando te sientes molesto	.703
40. Cuando te sientes incómodo	.686
2. Cuando estás esperando por alguien	
o algo	.591
42. Cuando te sientes aburrido	.553
26. Cuando quieres consolarte	.484
11. Cuando has acabado una comida o	
tentempié	.472
10. Cuando ves a otros fumadores	.424

TABLA 2 Ítems del segundo factor: autoimagen

eregien Trechter Matter der geweine geweine der der der	Carga factorial saturada superio a 0.35
33. Cuando quieres sentirte más maduro	
y sofisticado	.824
44. Cuando quieres sentirte más actractivo	vo .809
28. Cuando quieres mantenerte delgado	.748
34. Cuando quieres mantenerte ocupado	.727
29. Cuando te sientes cansado	.721
27. Cuando sientes que necesitas más ene	ergía .720
43. Cuando estás en una situación en que	.,,,,,
sienteque fumar es parte de tu propia	a
imagen	.677
3. Cuando estás intentando pasar el tier	
8. Cuando quieres evitar comer dulces	.661
4. Cuando quieres hacer algo con tus m	anos .635
25. Cuando quieres alguna cosa en tu boo	anos .035 ca .606
35. Cuando estás intentando pasar el tien	npo .458
7. Cuando quieres concentrarte	.445
31. Cuando quieres tener tiempo para	.440
pensar en una conversación	.443
32. Cuando estás descansado	.386
41. Cuando te sientes molesto	.370
	.370
	·

TABLA 3 Ítems del tercer factor: *Placer*

Ítem	Carga factorial saturada superior a 0.35
8	,
 Cuando quieres tomar un descanso en e trabajo o en alguna otra actividad 	el .680
5. Cuando quieres relajarte	.624
6. Cuando quieres sentarte y disfrutar	
un cigarrillo	.584
32. Cuando estás descansando.	.568
30. Cuando quieres recompensarte a ti	
mismo por alguna cosa que tú has hecho	0,
o te dices a ti mismo que tú puedes	
tener un cigarrillo si terminas alguna	
tarea	.448
31. Cuando quieres tener tiempo para	
pensar en una conversación	.439
7. Cuando quieres concentrarte	.437
11. Cuando has acabado una comida o	
tentempié	.424
2. Cuando estás esperando a alguien o algo	o .416
12. Cuando enciendes un cigarrillo para	
acompañar a alguna actividad que estás	
haciendo (por ejemplo escribir una carta	
hacer el trabajo de casa, etc.)	.389
1. Cuando sientes impaciencia	.353

TABLA 4

Ítems del cuarto factor: Social

Ítem	Carga factorial saturada superior a .35
38. Cuando estás bebiendo una bebida alcohólica	.726
39. Cuando estás tomando café o té	.629
37. Cuando alguien te ofrece un cigarrillo	.624
10. Cuando ves a otros fumando	.520
35. Cuando estás intentando pasar el tiempo	.392
11. Cuando has acabado una comida o tentempié	.367
42. Cuando te sientes aburrido	.360

Nota: En cada factor de las tablas 1 a 4 se indican las cargas factoriales superiores a 0.35.

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación ha sido posible gracias a la ayuda PB87-0486 de la Dirección General de Investigación Científica y Técnica (DGICYT) del Ministerio de Educación y Ciencia (España).

AUTOEFICACIA Y CONSUMO DE CIGARRILLOS

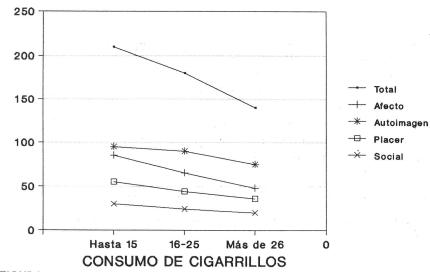


FIGURA 1

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baer, J. S., Holt, C.S. y Lichtenstein, E. (1986) Self-efficacy and smoking reexamine: Construct validity and clinical utility. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54, 846-852.

Baer, J. S. y Lichtenstein, E. (1988) Cognitive assessment in smoking cessation. D.M.

Donovan y G. A. Marlatt (Eds.) Assessment of addictive behaviors (pp. 189-213). New York: Guildford Press.

Bandura, A. (1977) Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84, 191-215.

Becoña, E. (1989a) Evaluación de la conducta de fumar I. Medidas conductuales, escalas y cuestionarios. Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 2, 13-36.

Becoña, E. (1989b) Nicotine fading and smokeholding in smokin cessation. Paper presented at the Third European Conference on Health Psychology, Utrech, Holanda.

Becoña, E. (1990) Estrategias efectivas para dejar de fumar. Revista Española de Terapia del Comportamiento, 8, 91-108.

Becoña, E., Froján, M. J. y Lista, M.J. (1988) Comparison between two self-efficacy scales in maintenance of smoking cessation. *Psychological Reports*, 62, 359-362.

Becoña, E. y Lorenzo, M.C. (1989) Evaluación de la conducta de fumar II Medidas fisiológicas. RevistaIntercontinental de Psicología y Educación, 2, 37-58.

Cattell, R. B. (1966) The scree test for the number of factors Multivariate Behavioral Analysis, 1, 245-276.

Coelho, R. J. (1984) Self-efficacy and cessation of smoking. *Psychological Reports*, 5, 309-310.

Condiotte, M. M. y Lichtenstein, E. (1981) Self-efficacy and relapse in smoking cessation programs. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 49, 648-658.

Diclemente, C. C. (1981) Self-efficacy and smoking cessation maintenance. Cognitive Therapy and Research, 5, 175-187.

LA IMPLICACIÓN DE LA SUBJETIVIDAD EN EL ANÁLISIS CONDUCTUAL APLICADO

DRA. EMILIA LUCIO GÓMEZ-MAQUEO
Facultad de Psicología
UNAM

RESUMEN

El psicólogo trabaja con pacientes o sujetos desde diversos marcos de referencia teóricos. En cualquiera de estas posturas lograr la objetividad es un reto. Uno de los marcos de referencia que en la actualidad tiene una vigencia importante es el Análisis Conductual Aplicado.

Al aplicar el análisis conductual a diversos campos se observa una tendencia a evitar conceptos «subjetivos» tales como inconsciente, conciente, personalidad y otros.

En este trabajo se discute que al dejar de lado estos conceptos «subjetivos» se soslayan aspectos muy importantes de la relación del psicólogo con los «pacientes» o «sujetos» de estudio, particularmente lo que tiene que ver con la transferencia. Sin embargo, no por soslayarlos dejan de estar presentes en la práctica clínica.

ABSTRACT

Psychologists work with patients or subjects, from different points of view. In all these theoretical positions, objectivity is a challenge to

reach. Applied Behavior Analysis is one of the most relevant approach. In this posture, objectivity is apparently reached without taking account «subjective» concepts such as unconscious, conscious, personality and others.

In this paper we discuss that omission of this concepts influence the relationship with patients or study subjects, because this phenomena are always present in clinical practice, specially transference and contratransference.

El psicólogo trabaja con los seres humanos (pacientes, sujetos de estudio) desde diversos marcos de referencia. En cualquiera de estas posturas psicológicas, el gran reto es lograr la objetividad.

Uno de los marcos de referencia que en la actualidad tiene una vigencia importante es el Análisis Conductual Aplicado en general, y la Modificación de Conducta en particular.

Este enfoque surge a partir de Skinner y de los principios de aprendizaje mencionados por él. Uno de los objetivos principales, según mencionan diversos autores, es el de cambiar o modificar la conducta a través de determinadas técnicas; algunas sumamente sofisticadas y complicadas, basadas en los diversos principios del condicionamiento operante como el moldeamiento, la extinción, la discriminación, el castigo, etc.

El Análisis Conductual Aplicado se ha utilizado en ámbitos diversos que tienen que ver con el campo de la salud, la educación especial, el control de conductas adictivas, el stress, etc.

El enfoque conductual es hoy en día una corriente importante para explicar el comportamiento de los seres humanos. Son muchos los teóricos que han dado aportaciones valiosas para que éste ocupe el lugar que sustenta en la actualidad y son más los que recurren a él como marco de referencia en las investigaciones del comportamiento humano.

Nos podemos referir al Conductismo como una «Filosofía de la Ciencia» que se ocupa del contenido y de los métodos de la psicología, como lo hace Skinner (Skinner, 1975). En este enfoque se tiende a declinar todo aquello que carezca de «objetividad» para dar paso al estudio experimental de la conducta y del medio ambiente en relación a su interacción; interacción vista en términos de variables.

Skinner sostuvo que la conducta no sólo es predictible sino además es controlable. Consideró además que al demostrar una relación experimental entre conducta y estímulos, a través de cambios observados, no era necesario acudir a interpretaciones más allá del cambio mismo. En un principio el Análisis Conductual se restringía al laboratorio y a los sujetos infrahumanos, el trabajo aplicado se dirige en la actualidad a los seres humanos. Al individuo se le aborda en el sentido de disminuir o eliminar excesos conductuales así como establecer o incrementar repertorios de conducta con el objeto de superar sus limitaciones.

El enfoque conductual implica una visión sistemática de los problemas, pues toma en cuenta no sólo al sujeto, sino al medio ambiente que lo rodea, en especial, a los agentes sociales como padres, maestros, etc. Las técnicas conductuales han ofrecido tanto sistemas de evaluación finos como técnicas de incorporación del individuo a su comunidad. Ha contribuido de manera importante a evitar la estigmatización al rebasar la utilización de etiquetas y la clasificación en rangos de severidad o enfermedad. El énfasis se ha colocado en la identificación de deficiencias y excesos conductuales, así como en las variables que determinan su ocurrencia. Toma en cuenta la replicabilidad de las situaciones, como prueba de que la relación entre variable y conducta es verdadera. Uno de los campos en donde han sido más fructíferas sus técnicas es el de la deficiencia mental.

El Análisis Conductual Aplicado ha proporcionado no sólo procedimientos de corrección y prevención sino también de promoción del desarrollo.

Al aplicar el Análisis Conductual a diversos campos, como los ya mencionados, se observa una tendencia a evitar conceptos «subjetivos» que pudieran explicar algunos de los procesos o «fenómenos» del comportamiento, tales como lo conciente, lo inconsciente, la personalidad, etc. La objeción es que estos conceptos no ofrecen explicaciones verdaderas sino que obstaculizan el camino para hacer un análisis más efectivo (Skinner, 1975).

Consideramos que, al dejar de lado estos conceptos subjetivos se soslayan aspectos sumamente importantes y determinantes de la relación del investigador con el estudiado o paciente, y también con su tema de estudio, metodología, técnicas e instrumentos elegidos; en especial lo que tiene que ver con la transferencia.

Deveraux (1967) ha señalado cómo en cualquier investigación existen aspectos transferenciales por parte del investigador, que casi nunca se reconocen y por esto llevan a resultados erróneos. Este autor llamó la atención sobre el hecho de que aun una rata que observamos puede ser influenciada por nuestras observaciones, con mucha más razón influenciamos a un ser humano cuando lo estudiamos. El científico del comportamiento debe de reconocer que nunca observa el hecho comportamental que «se hubiera producido» en su ausencia; ni oye una comunicación idéntica a la que el mismo narrador hubiera hecho a otra persona.

Deveraux señaló también que en el estudio del comportamiento se utilizan algunas metodologías como defensa contra la ansiedad que produce a un ser humano (psicólogo), estudiar a otros seres humanos.

Piaget y García (1982) consideran que así como en el desarrollo del niño hay diferentes etapas, también las hay en el desarrollo de la ciencia; y para saber el tipo de métodos que se pueden seguir hay que saber en qué momento del desarrollo se encuentra una ciencia. Siguiendo este razonamiento uno podría preguntarse si la psicología se encuentra en la misma etapa de desarrollo que la física, la química y otras ciencias y por lo tanto, si la objetividad puede alcanzarse de la misma manera, utilizando las mismas metodologías, como lo proponen Skinner y sus seguidores.

Piaget (1981) mostró cómo las estructuras previas de conocimiento influyen en los datos que podemos observar y en los conceptos que podemos construir. La verdad científica no está ahí para que la descubramos, sino que de alguna manera tenemos que construirla.

Ya Bachelard (1948) señaló que los conocimientos precedentes constituyen en ocasiones verdaderos obstáculos epistemológicos que impiden llegar al conocimiento científico.

El alcanzar la objetividad ignorando, al menos por el momento, todo lo subjetivo como lo hace Skinner, ¿implica una mayor objetividad o constituye un obstáculo epistemológico?

Deveraux considera que el objeto de estudio de la ciencia del comportamiento (del ser humano) implica una relación diferente que la que implican otras ciencias; y que el hecho de que el ser humano sea el objeto de estudio hace que la cercanía sea mayor, lo que muchas veces produce ansiedad. La posición de este autor y del psicoanálisis en general es que la única forma de ser objetivo en el estudio del ser humano es incluyendo lo subjetivo: las emociones, los deseos, etc., aquello que Skinner y la modificación de conducta excluye. ¿Considerar el objeto de estudio de la psicología, como semejante al de las ciencias naturales, no será una defensa de los investigadores más que un avance en nuestro campo?

El conductismo es una corriente relacionada con el positivismo, que ha influido mucho en la ciencia en los últimos tiempos. Dicho enfoque da una importancia predominante a aquello que es mensurable y cuantificable. Lo subjetivo se deja de lado porque no es mensurable ni cuantificable. Sin embargo, considero que para llegar a lo objetivo no sólo se trata de estudiar lo subjetivo del objeto de estudio, sino también lo subjetivo del investigador, pues de otra manera hay una distorsión de la realidad.

Por lo anterior considero esencial, en cualquier marco de referencia psicológico, plantearse el problema de la transferencia, pues el ignorar este fenómeno dificulta enormemente el trabajo, ya que la observación de los sujetos o pacientes resulta poco objetiva.

Freud decía que la transferencia es el dato más fundamental del psicoanálisis considerado como método de investigación. Deveraux afirma que es la contratransferencia el dato de importancia más decisivo de toda la ciencia del comportamiento.

Freud (1912) plantea que la transferencia no es un fenómeno exclusivo de la situación psicoanalítica, sino que, como lo menciona Francoise Dolto (1974), hay transferencia en cualquier relación humana. La transferencia tiene que ver con los deseos inconscientes, entonces, están presentes en cualquier práctica clínica.

La transferencia es un fenómeno regular en cualquier tratamiento. La originalidad del procedimiento psicoanalítico consiste en que permite la observación más objetiva posible del comportamiento de un individuo a través del análisis de la transferencia, pues se postula que cada paciente ve al psicoanalista tal como se lo imagina a través de sus deseos inconscientes. Knapp (1989) enfatiza la necesidad del analista de permanecer tan neutral

y anónimo como sea posible, para propiciar la habilidad del paciente para proyectar su realidad interna y poder analizar, entonces, la transferencia y la contratransferencia.

Freud habla de la transferencia desde el inicio de su práctica, aunque no tiene una teoría sobre el fenómeno. Específicamente menciona por primera vez el término, en el último capítulo de los *Estudios sobre la histeria* (*Psicoterapia de la histeria*, 1895). Ahí menciona que la transferencia es un fenómeno frecuente e incluso regular en el tratamiento. Toda reivindicación respecto a la persona del médico la considera una transferencia. Para él, el mecanismo de la transferencia supone, en el pasado, la represión de un deseo y en el presente, en la relación con el médico, el mismo esfuerzo por rechazar ese deseo. El mecanismo de la transferencia es, por lo tanto, una falsa conexión, una asociación desacertada.

Freud descubre que el discurso de sus pacientes es efecto de una serie de desvíos y equívocos que no son casuales. En el psicoanálisis, es con el descubrimiento de esos enlaces falsos que se hace posible un nuevo recorrido, en el que no existe un significado previo a lo que ocurre en el paciente, éste tiene que ser descubierto. Freud ya había señalado la importancia que tiene el encargado de la cura para el éxito del tratamiento.

Es con el tratamiento de su célebre paciente Dora, que Freud establece una teoría de la transferencia, que va a desarrollar más adelante en los *Escritos técnicos*. Es en el caso de Dora que identifica la transferencia positiva del amor y la transferencia negativa, de odio.

En su artículo Sobre la dinámica de la transferencia (1912) dice que: «...todo ser humano por efecto conjugado de disposiciones innatas y de los influjos que recibe en su infancia, adquiere una especificidad determinada para el ejercicio de su vida amorosa, o sea, que para las condiciones de amor que establecerá y las pulsiones que satisfará, así como para las metas que habrá de fijarse. Esto da por resultado, digamos así, un clisé (o también varios) que se repite -es reimpreso- de manera regular en la trayectoria de la vida, en la medida en que lo consientan las circunstancias exteriores y la naturaleza de los objetos de amor ...» Agrega que una parte de estas emociones es conciente mientras que la otra permanece reprimida y es ésta la que se vuelve sobre el médico en la transferencia. En este artículo también menciona que la transferencia no es un fenómeno ni exclusivo ni más intenso en la situación psicoanalítica que en otras. Lo que es diferente es el papel que toma el psicoanalista frente a este fenómeno.

En su artículo Las perspectivas futuras de la terapia psicoanalítica (1910) habla específicamente sobre la contratransferencia y se refiere a ella como la interferencia inconsciente, indebida, del analista en la cura. Dice: «Nos hemos visto llevados a prestar atención a la contratransferencia, que se instala en el médico, por el influjo que el paciente ejerce sobre su sentir inconsciente y no estamos lejos de exigirle que la discierna dentro de sí y la domine». La transferencia del paciente tiene que ver con su inconsciente, como la contratransferencia tiene que ver con el inconsciente del analista. Agrega en el artículo mencionado que un psicoanalista no llega sino hasta donde sus complejos se lo permiten. La contratransferencia consiste en aquellas distorsiones de la percepción que el analista tiene de su paciente, por lo que la reacción ante él le hace responder como si fuera una imagen temprana, y obrar en la situación analítica en función de sus deseos y fantasías inconscientes, por lo general infantiles.

La transferencia y la contratransferencia tienen fuentes y estructuras idénticas. Es estrictamente convencional que las reacciones del paciente se llamen transferencia y las del investigador contratransferencia. De hecho, Lacan las llama igual: transferencia del paciente o del analista.

La contratransferencia va a influir no solamente en la relación con el paciente sino también en la relación con el sujeto investigado. Es innegable, además, que el escoger determinado tema de estudio o campo de trabajo algo tiene que ver con nuestras fantasías o deseos.

El análisis personal es una forma en la que el psicoanalista tiene que vérselas con la contratransferencia, pero no es la única; la supervisión es otro lugar para ello. Pues se supone que el supervisor tiene que cuestionar al aprendiz no sólo sobre la teoría y la técnica, sino también sobre sus reacciones frente al paciente. El supervisor es un tercero que mira la práctica del analista en formación.

El psicoanalista emplea entonces, una técnica para superarla o, al menos, para reconocerla; pero equé pasa con el psicólogo y otros profesionales de la salud mental que sin reconocerla, tiene reacciones inconscientes frente al paciente?

Lo que sucede en general, es que se ignora dicho fenómeno. Esto tiene consecuencias importantes para su trabajo. El profesionista puede, entonces, tomar diferentes papeles, enlazarse en esa falsa conexión de la que 140

Freud habla y hacer entonces el juego al inconsciente del paciente.

¿Qué quiere decir hacerle el juego al inconsciente del paciente? Quiere decir que el terapeuta se va a poner en el lugar que transferencial o fantasiosamente el paciente le adjudica. Podría ponerse entonces en el lugar del omnipotente que todo lo sabe o del guía que ha resuelto todos sus problemas y puede solucionar los del paciente. También puede ponerse en el lugar del malo y temido por el paciente, el cual va a castigarlo porque no cumplió con el programa conductual establecido.

Podría ser válido para el psicólogo u otros profesionistas de la salud mental, jugar estos papeles, siempre y cuando lo reconocieran y se lo plantearan. Es decir, el que sean omnipotentes para el paciente no es nada objetivo. Sin embargo no sucede así, si la contratransferencia es la que guía al terapeuta o investigador, pues el terapeuta se siente realmente omnipotente. Entonces la situación se vuelve verdaderamente equívoca. Podríamos citar algunos ejemplos de qué es lo que sucede cuando el psicólogo y otros profesionistas t nan esta posición, ignorándola: alguien que se dedica a dar entrenamiento para evitar el alcoholismo, cuando él mismo no ha podido abandonar el hábito; da una serie de consejos y recomendaciones relativamente sencillas para controlar esta conducta sin cuestionarse por qué él no ha podido abandonarlo. En realidad en estos casos podría hablarse de que la práctica del profesionista se convierte en un síntoma. (Así como podría pensarse que el tratamiento de Ana O. constituyó un síntoma de Breuer.)

El problema de las recaídas reconocido por los mismos conductistas étendrá que ver con que no se reconocen los aspectos transferenciales?

Otro camino que puede seguir es reconocer este fenómeno y aunque no vaya a trabajar como psicoanalista, analizarse para «conocerse «.

La transferencia tiene que ver con lo más pasional del ser humano, con el amor y con el odio, con la economía libidinal, como Freud lo menciona. Entonces, hacerle juego al inconsciente del paciente no es cualquier cosa.

Es por esto que quiero plantear que el psicólogo debe percatarse de los fenómenos transferenciales y contratransferenciales para poder trabajar objetivamente.

Esto sólo puede hacerse a través de un cuestionamiento de la propia práctica, lo que podría hacerse a través de grupos pequeños de psicólogos y otros profesionistas, de diversos enfoques en los que se expusieran y discutieran tanto prácticas clínicas como investigaciones.

En realidad esto es difícil, pues, tendría que haber respeto entre ellos y abandono de las posiciones narcisistas, frecuentemente asumidas en el campo de la salud mental, que llevan al profesional a reforzar sus defensas y no a cuestionar su práctica o enfoque teórico. En realidad esto implicaría un avance para el campo de la Salud Mental y de la ciencia pues en lugar de rechazar un enfoque teórico se trataría de incluir aspectos valiosos de los diferentes enfoques en la práctica clínica.

El funcionamiento de estos grupos sería semejante al propuesto para los grupos Balint en el que varios profesionistas se reúnen para hablar de sus experiencias psicoterapéuticas y planear las técnicas a seguir (Balint, 1957).

Este tipo de grupos permitiría un mayor avance en la psicología y otras profesiones en las que se da tratamiento a pacientes, no sólo de las técnicas que corresponden a tratamientos individuales, sino también lo que se refiere a evaluación y sugerencia de cualquier tipo de intervención. Pues desde que el paciente se presenta a cualquier tipo de evaluación clínica la transferencia puede ser una resistencia. Para que estos grupos funcionaran se requeriría de ciertos acuerdos, como que habría igualdad de condiciones para todos los miembros, tendría que haber respeto para la palabra de cada uno de los integrantes y tratar de evitar las reacciones agresivas. Es decir tratar de evitar la expresión de las reacciones transferenciales de cada uno de los miembros del grupo hacia los demás, pues debería cada uno de ellos de percatarse de ellas antes de hablar. Esto implicaría la presencia de por lo menos una persona que tuviera la habilidad de reconocer y manejar la transferencia, lo cual se adquiere a través del análisis y la supervisión. Uno de los aspectos más difíciles de manejar sería el de la transferencia negativa, la agresión, el odio que se suscita en cualquier grupo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Balint, M. (1966) El médico, su paciente y la enfermedad, Libros Básicos. Buenos Aires: 1966.

142

Bachelard, G. (1982) La formación del espíritu científico, México: Siglo XXI.

Deveraux, G. (1989) De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento, México: Siglo XXI editores.

LUCIO

Dolto, F. (1974) Psicoanálisis y pediatría, México: Siglo XXI editores.

Freud, S. (1979) Las perspectivas futuras de la terapia psicoanalítica en Obras completas, Vol. XI. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Freud, S. (1979) Sobre la dinámica de la trasferencia en Obras completas, Vol. XII. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Piaget, J. (1981) El mito del origen sensorial de los conocimientos científicos en Psicología y epistemología, España: Editorial Ariel.

Piaget, J. (1982) Psicogénesis e Historia de la Ciencia, México: Siglo XXI editores.

Skinner, B.F. (1975) El Conductismo a los cincuenta en la Ciencia de la Conducta, México: Fernández, G. y Natalicio (eds.), (p 111-132). Trillas.

IDENTIFICACIÓN Y VALIDACIÓN DE COMPORTAMIENTOS INSTRUMENTALES PRECURRENTES PARA LA ADQUISICIÓN DE COMPORTAMIENTOS BÁSICOS DE LECTO-ESCRITURA (PRIMERA PARTE)

MARÍA TERESA FUENTES NAVARRO RICARDO MELGOZA CAÑEDO

Guadalajara, Jalisco, México

RESUMEN

Se analizó el problema del bajo rendimiento escolar en primer grado de Educación Primaria. Se presenta el estudio conceptual centrado en el establecimiento de relaciones de precurrencia entre ciertos comportamientos instrumentales y los comportamientos de lecto-escritura a adquirir en dicho grado escolar.

Se realizó el análisis de las cinco clases de comportamientos básicos de lecto-escritura y se postularon los paradigmas de los componentes comportamentales y de las relaciones funcionales entre éstos. A partir de ellos, se dedujeron once comportamientos que probablemete son precurrentes y se elaboraron sus respectivos paradigmas. Finalmente, con base en la similitud del tipo de control o del tipo de contenido, se

postularon relaciones de precurrencia con cada uno de los componentes de cada uno de los comportamientos de lecto-escritura.

ABSTRACT

Low school achievement in first grades was analysed. The conceptual study on precurrence relationships among certain instrumental behaviors and the reading-writting behaviors to acquiere in first grade is presented.

The five classes of basic reading-writting behaviors were analysed and the paradigms of behavioral components and the funcional relationships among those components were elaborated. Eleven behaviors which could probably be precurrent to the five classes of basic reading-writting behaviors were deduced from the analysis and their paradigms were elaborated. Finally, according to the similitude of the kind of content, precurrence relationships whith each one of the reading-writting behaviors were postulated.

Es frecuente escuchar el comentario respecto a que uno de los problemas más graves que se presentan actualmente en la educación en general, y en el nivel elemental en particular, consiste en el bajo rendimiento escolar; entendiendo por ello, el bajo nivel de correspondencia entre la ejecución de los alumnos y los requerimientos comportamentales marcados en los objetivos programáticos en un momento escolar determinado. Por ésta razón se decidió analizar dicha problemática.

Se considera que el problema en cuestión es muy complejo, tanto porque incluye muchos y variados elementos, como porque se encuentra influido por factores de diversa naturaleza. Se comenzó con la revisión de algunos de los documentos pertinentes para identificar el aspecto sobre el cual se centraría el estudio

Aunque las estadísticas sobre el índice de alumnos reprobados no resulta ser una representación completa y exacta de los alumnos con bajo rendimiento escolar, pues en esta sólo se indica, en el mejor de los casos, la proporción de la población estudiantil que no logró los requerimientos mínimos para ser promovido al siguiente grado escolar, sí muestra una cuantificación aproximada de los casos que se consideran en déficit extremo. Tomándolo como base se procedió a obtener y analizar las estadísticas de alumnos reprobados en los

ciclos escolares 1985-1986 y 1986-1987.

Como resultado de la revisión de los datos de dicha estadística, se encontró que en el Primer Grado, es donde se presentó el índice más elevado de reprobación, es decir, el 10.2% en ambos ciclos escolares. Por ésta y otras razones que se comentan más adelante, se decidió centrar el presente estudio en dicho grado escolar.

Se consideró que el bajo rendimiento escolar en primer grado, sin minimizar la relevancia que tiene en los grados escolares restantes, tiene implicaciones educativas muy importantes tanto en el mismo grado escolar como en los posteriores.

Así mismo, de acuerdo a que en el programa SEP para Primer Grado (1980) se establece que se han de instalar, primordialmente, las habilidades básicas correspondientes a la lecto-escritura; se decidió delimitar el estudio a la adquisición de la lecto-escritura en el Primer Grado de Educación Primaria.

Una de las principales consecuencias que se consideró podría traer consigo el déficit en la adquisición de la lecto-escritura en el mismo grado escolar fue que al constituir una de las partes centrales de los contenidos académicos, y por lo tanto de los requerimientos comparativos para el establecimiento de su rendimiento escolar, el alumno que cursa este grado con dicho déficit es un alumno que presenta bajo rendimiento escolar.

Respecto a las implicaciones en los grados escolares subsecuentes, se consideró que el leer y escribir son comportamientos instrumentales básicos para la adquisición de la mayoría de los comportamientos requeridos en los objetivos programáticos, de acuerdo a que generalmente la obtención de la información necesaria, su estudio y la presentación de evidencia del aprendizaje logrado respecto a dichos contenidos se realiza por medio de la lecto-escritura.

De la misma manera, se considera que las habilidades básicas de lectoescritura que se requieren instalar en el primer año de primaria, consideradas a su vez como comportamientos instrumentales, constituyen una de las clases principales de precurrentes para la instalación de comportamientos instrumentales más complejos.

Con base en esto, concluimos que el déficit en las habilidades básicas de lecto-escritura a instalar en el primer grado, muy probablemente repercuten

en el rendimiento escolar de los grados posteriores.

Finalmente, se consideró que el primero es el grado en el cual se instala y/o se fortalece el repertorio de comportamientos concurrentes básicos para el desempeño académico deseable, el cual incluye, entre otros, el comportamiento de centrar la atención en la estimulación relevante a las actividades requeridas. Así, los comportamientos de dichos repertorios pueden debilitarse o no adquirirse en función de las consecuencias aversivas ante los comportamientos académicos emitidos incorrectamente, representativos del bajo rendimiento escolar. Por lo tanto, se concluyó que es muy probable que el déficit en los comportamientos concurrentes, consecuente del bajo rendimiento escolar, obstaculice la instalación de comportamientos académicos requeridos, tanto en el mismo grado escolar como en los subsiguientes.

A partir de la clarificación de la importancia que representa el éxito en la instalación de las habilidades básicas de la lecto-escritura en el primer grado de primaria, se procedió a identificar los principales fectores que probablemente lo influyen.

Se realizaron algunas conversaciones informales con profesores de primer año, los cuales coincidieron en que uno de los problemas más comunes a los que se enfrentan en su tarea de instalar los comportamientos propios de la lecto-escritura, consiste en la heterogeneidad del perfil de ingreso de sus alumnos. Expresaron que dicha diversidad se puede encontrar principalmente, por una parte, en los comportamientos instrumentales, en los cognoscitivos o en los concurrentes; y por otra, en los factores disposicionales o en los motivacionales.

Así mismo, se realizó la investigación bibliográfica al respecto, la cual resultó coincidente con los reportes de los profesores, al mencionar algunos o todos los repertorios antes citados (Staats, 1983; Alcaraz, 1980; Young y Savage, 1982; Sulzer y Mayer, 1986; Ribes, 1972).

A partir del análisis de la información recabada, se decidió centrar el estudio en los comportamientos precurrentes instrumentales para la adquisición de la lecto-escritura.

En primer lugar se realizó el análisis de las cinco clases de comportamientos implicados en la lecto-escritura, las cuales al sustantivarlas se mencionan como: lectura textual, comprensión de la lectura, escritura a la copia, escritura al dictado y redacción escrita.

El resultado de este análisis consistió en la postulación de los paradigmas de los componentes comportamentales incluidos y de las relaciones funcionales que entre ellos se establecen, tanto en el proceso de adquisición como en el respectivo producto. A continuación se presentan las conclusiones respecto a cada una de dichas clases de comportamientos incluidos en la lecto-escritura.

1) Lectura textual. Se dice que un individuo lee textualmente cuando emite comportamiento lingüístico y generalmente vocal, (RIvo) controlado por un estímulo lingüístico gráfico (Elg), cuya correspondencia se establece respecto a la relación textual grafema-fonema (T, g-f). Esquemáticamente se presenta de la siguiente manera:

Elg----> Rlvo
$$(T, g-f)$$

Leer textualmente es un comportamiento complejo (Staats, 1983), por una parte por la diversidad de grafemas ante los cuales el individuo ha de discriminar como unidad respecto tanto a su forma, a la ubicación de sus elementos y al fonema correspondiente, como respecto a la discriminación de los grafemas en conjunto formando palabras cuya secuencia conforman el texto. Por otra parte, por las relaciones de control que han de establecerse para lograr el control transmodal, de visual a auditivo (Alcaraz, 1980; Skinner, 1981).

Los parámetros respecto a la corrección que se consideran relevantes al leer textualmente, son: la correspondencia, la fluidez y la velocidad. A su vez, la correspondencia se subdividió en: correspondencia global; correspondencia de las letras respecto a su omisión y/o adición, y su sustitución en cuanto a su sonido, su forma o la ubicación de alguno de sus elementos; y correspondencia das palabras respecto a su omisión, adición y/o sustitución. La corrección en la fluidez se establece de acuerdo con el tipo de unidad con el que se leen las palabras incluidas en el texto, deletreo, deletreo-silabeo, silabeo, silabeo-palabra completa, palabra completa. La velocidad se considera de acuerdo al número de palabras leídas por minuto.

2) Compresión de la Lectura. Comprender el lenguaje incluye varias clases de comportamientos, los cuales implican diverso grado de complejidad (Fuentes, González y Melgoza, 1989). De acuerdo con los requerimientos académicos en primer año de Primaria, se considera el comprender la lectura como comportamiento lingüístico vocal (Rlvo) controlado por la autoestimulación auditiva

(aEa) producido por el comportamiento de leer, conservando correspondencia equivalente al contenido de lo leído (E, con). Se presenta a continuación el esquema:

De esta manera, para comprender la lectura se requiere emitir el comportamiento de leer y comportarse en forma correspondiente al contenido de lo leído. Se consideró dicha correspondencia como único parámetro de corrección.

3) Escritura a la Copia. Se dice que un individuo escribe copiando cuando su comportamiento lingüístico gráfico (Rlg) es controlado por un estímulo lingüístico gráfico (Elg) y la correspondencia que guardan es textual y de grafema-grafema (T,g-g). El esquema respectivo es el siguiente:

$$Elg \xrightarrow{} Rlg (T,g - g)$$

Se considera que el comportamiento de copiar textos implica la discriminación visual de los grafemas, de manera independiente y en conjunto formando palabras que constituyen el texto, ha de controlar a su vez el comportamiento gráfico correspondiente. En la relación de control establecida se conserva la misma modalidad sensorial, visual-visual (Alcaraz, 1980; Skinner, 1981).

Los parámetros que se consideran en cuanto a la corrección son la correspondencia, el trazo de las letras y la velocidad. La correspondencia, a su vez, se subdividió en correspondencia global; correspondencia de las letras respecto a su omisión y/o adición, y en cuanto a su sustitución por sonido, tamaño, forma o ubicación de alguno de sus elementos; y correspondencia de las palabras respecto a su omisión, adición y/o sustitución, así como en cuanto a su separación. El trazo de las letras se subdividió en trazo de líneas rectas, trazo de líneas curvas y separación de las letras. La velocidad se determina por el número de palabras copiadas por minuto.

4) Escritura al Dictado. Un individuo escribe al dictado cuando su comportamiento lingüístico gráfico (Rlg) es controlado por un estímulo lingüístico auditivo (Ela) presentado generalmente por otra persona, cuya correspondencia es textual y de fonema-grafema (T, f - g). Se esquematiza de la siguiente manera:

Al escribir al dictado se requiere discriminar auditivamente la estimulación presentada y producir un cambio de modalidad sensorial, de auditiva a visual, al responder gráficamente. (Alcaraz, 1980; Skinner, 1981).

Los parámetros considerados respecto a la corrección son: la correspondencia, el trazo de letras y la velocidad. La correspondencia se subdividió en correspondencia global; correspondencia de las letras respecto a su omisión y/o adición y en cuanto a su sustitución por su sonido, su forma o por la ubicación de alguno de sus elementos; y correspondencia de las palabras en cuanto a su omisión y/o sustitución. El trazo de letras se subdividió en trazo de líneas rectas, trazo de líneas curvas y separación de las letras. La velocidad se determina por el número de palabras copiadas por minuto.

5) Redacción escrita. De manera semejante a la comprensión de la lectura, la redacción escrita implica varias clases de comportamientos encadenados con diverso grado de complejidad. En el nivel que se está tratando en este trabajo, redactar por escrito se considera como el comportamiento lingüístico gráfico (Rlg) controlado por la autoestimulación auditiva (aEa) producida por comportamiento lingüístico vocal (Rlvo) a su vez controlado por estimulación ambiental de cualquier tipo (E). En ambas relaciones la correspondencia establecida es de equivalencia en cuanto al contenido. De manera esquemática se presenta de la forma siguiente:

$$E \longrightarrow Rlvo \longrightarrow aEa \longrightarrow Rlg$$
(E, con) (E,con)

Cuando la persona redacta por escrito ha de emitir discurso respecto a la estimulación ambiental, sea o no lingüística, y ha de escribir la verbalización correspondiente. Skinner (1981) ha denominado «autodidacto» a ese comportamiento, en cuya emisión se establece un control transmodal, primordialmente de auditivo a visual. El parámetro que se considera pertinente respecto a su corrección es la sintáxis del discurso escrito, así como su correspondencia.

A partir de ello, se procedió a analizar los paradigmas elaborados y, con base en estos a deducir las clases de comportamientos que una vez adquiridos probablemente facilitan, a su vez, la adquisición de los componentes comportamientos de las cinco clases de comportamientos constituyentes de

la lecto-escritura, denominándolos comportamientos precurrentes instrumentales para la adquisición de comportamientos de lecto-escritura.

El resultado de dicha deducción fue la proposición de once clases de comportamientos, que al sustantivarlos se denominaron de la siguiente manera: 1) Articulación de Palabras, 2) Imitación Vocal, 3) Discriminación Visual de Forma, 4) Discriminación Visual de Tamaño, 5) Discriminación Visual de Ubicación, 6) Discriminación Visual de Conjuntos, 7) Discriminación Visual de Elementos de Conjunto, 8) Expresión Oral, 9) Expresión Gráfica, 10) Trazo de Líneas, y 11) Imitación Gráfica de Secuencias de Líneas.

Enseguida se realizó el análisis de las once clases de comportamientos cuyo proceso culminó en la postulación de los paradigmas de los componentes comportamentales incluidos y de las relaciones funcionales que entre ellos se establecen. A continuación se presentan los paradigmas de cada una de dichas clases de comportamientos considerada como precurrentes instrumentales para la adquisición de comportamientos de lecto-escritura.

Articulación de Palabras. Se considera que un individuo articula correctamente las palabras cuando su comportamiento lingüístico vocal consiste en pronunciar las palabras de tal manera que sus elementos corresponden fonéticamente de manera textual y de fonema-fonema.

Imitación Vocal. Se dice que una persona imita vocalmente cuando su comportamiento lingüístico vocal corresponde fonéticamente de forma textual (de palabra a palabra) al estímulo lingüístico auditivo, el cual es el producto de la emisión del comportamiento lingüístico vocal emitido por otra persona.

Ela
$$\longrightarrow$$
 Rlvo [T, $f(p-p)$]

Discriminación Visual. Un individuo discrimina cuando se comporta diferente ante estímulos. Cuando se habla de discriminación visual se hace énfasis en la modalidad sensorial mediante la cual el individuo se comporta; en este caso el comportamiento lingüístico vocal ha de ser controlado por estimulación gráfica, equivalente en cuanto a su contenido:

Discriminación Visual de Forma. Se refiere al comportamiento discriminativo del individuo cuando el estímulo crítico en cuestión es la forma.

Discriminación Visual de Tamaño. En este caso, el estímulo crítico a discriminar es la longitud de la estimulación gráfica respecto al resto de los estímulos presentes.

Discriminación Visual de Ubicación. En esta clase de comportamiento, es la situación espacial de alguno de los aspectos del estímulo en relación cor otros aspectos, lo que presenta el estímulo crítico en cuestión.

Discriminación Visual de Conjuntos. Aquí, el estímulo está formado por varios conjuntos de los cuales uno de ellos, como unidad, constituye el estímulo crítico.

Discriminación Visual de Elementos de Conjunto. En este caso, el estímulo está integrado por varios elementos de los cuales uno de ellos, como unidad, conforma el estímulo crítico.

Expresión Oral. Expresarse oralmente se refiere a la emisión de comportamiento lingüístico vocal controlado por estimulación gráfica de manera equivalente a su contenido. En este caso el estímulo crítico puede estar constituido, principalmente, por situaciones o por secuencias de hechos:

Expresión Gráfica. Se dice que una persona se expresa gráficamente cuando su comportamiento gráfico está controlado por estimulación lingüística auditiva, de forma equivalente en cuanto a su contenido. El elemento crítico puede estar conformado, principalmente, por objetos, por situaciones o por secuencias de hechos:

Trazo de Líneas. Se refiere a la emisión de comportamiento gráfico cuyo contenido son líneas rectas y curvas correspondientes a las presentada de muestra, guardando, por tanto, una relación textual de grafía-grafía:

12) Imitación Gráfica de Secuencias de Líneas. Se dice que una persona imita gráficamente secuencias de líneas cuando su comportamiento gráfico corresponde de forma textual a la estimulación gráfica constituida por líneas en secuencia correspondientes a la muestra. En esta clase de comportamientos se pueden tomar en cuenta dos parámetros, el trazo correspondiente a la secuencia de líneas de muestra y el trazo de la secuencia en cuestión aunado a los espacios en blanco entre cada línea:

Enseguida se procedió, con base en la similitud del tipo de control, parcial o total o bien del tipo del contenido, a especificar los comportamientos instrumentales que probablemente son precurrentes para la adquisición de cada uno de los comportamientos propios de la lecto-escritura, de acuerdo con los parámetros establecidos anteriormente. Dicha relación se presenta en las siguientes tablas.

TABLA 1

Relación entre los componentes de la Lectura Textual y los Comportamientos Instrumentales Precurrentes

mientos instrumentales i recurrentes				
COMPONENTE DE LA LECTURA	COMPORTAMIENTO INSTRUMENTAL PRECURRENTE			
1. Correspondencia				
a) Correspondencia global b) Correspondencia de las letras	Expresión oral Discriminación visual			
- Omisión y /o adición	Discriminación visual de elementos de conjunto			
- Sustitución por sonido	Articulación de palabras			
- Sustitución por forma	Discriminación visual de forma			
 Sustitución por ubicación c) Correspondencia de las palabras 	Discriminación visual de ubicación			
- Omisión, Adición y/ o sustitución	Discriminación visual de conjuntos Discriminación visual de elementos de conjunto			
	- Somewhat and somewhat are som			
2. Fluidez - Fluidez	Correspondencia en la			
- Haide2	lectura			
	Discriminación visual de elementos de conjunto			
	Discriminación visual de conjuntos Discriminación Visual			
	Expresión oral			
3. Velocidad				
- Velocidad	Fluidez en la lectura			
	Correspondencia en la lectura			

FUENTES

TABLA 2

Relación entre la Comprensión de Lectura y los Comportamientos Instrumentales Precurrentes

COMPONENTE DE LA COMPREN- SIÓN DE LECTURA	COMPORTAMIENTO INSTRUMENTAL PRECURRENTE
- Correción	Correspondencia en la lectura Fluidez en la lectura Expresión oral Expresión gráfica

TABLA 3

Relación entre los componentes de la Escritura a la Copia y los Comportamientos Instrumentales Precurrentes

COMPONENTES DE LA ESCRITURA COPIA	COMPORTAMIENTO INSTRUMENTAL PRECURRENTE	
Correspondencia a) Correspondencia global b) Correspondencia de las letra - Omisión, adición y/ o sustitución	Imitación gráfica de secuencias de líneas Discriminación visual Discriminación visual de elementos de Conjunto Discriminación visual Imitación gráfica de secuencias de líneas	

LECTO-ESCRITURA

COMPONENTES DE LA ESCRITURA A LA COPIA	COMPORTAMIENTO INSTRUMENTAL PRECURRENTE
- Omisión y/o adición	Discriminación visual de elementos de conjunto
	Imitación gráfica de secuencias de líneas
- Sustitución por sonido	Articulación de palabras
- Sustitución por tamaño	Discriminación visual de tamaño
- Sustitución por forma	Discriminación visual de forma
- Sustitución por ubicación	Discriminación visual de ubicación
	Ubicación
c) Correspondencia de las palabras	
- Omisión, adición y/o sustitución	Discriminación visual de conjunto
	Imitación gráfica de secuencias de líneas
- Separación	Discriminación visual de conjuntos
	Imitación gráfica de secuencias de líneas
2. Trazo de letras	
- Líneas rectas	Trazo de líneas rectas
- Líneas curvas	Trazo de líneas curvas
- Separación de letras	Imitación gráfica de secuencias con espacios vacíos
3. Velocidad	
- Velocidad	Correspondencia en la copia Trazo de letras

TABLA 4

Relación entre los componentes de la Escritura al Dictado y los Comportamientos Instrumentales precurrentes

COMPONENTE DE LA ESCRITURA AL DICTADO	COMPORTAMIENTO INSTRUMENTAL PRECURRENTE	
1. Correspondencia		
a) Correspondencia global	Expresión gráfica	
	Discriminación visual	
,	Articulación de palabras	
*	Imitación Vocal	
b) Correspondencia de las letras		
- Omisión, adición y/o sustitución	Discriminación visual	
- Omisión y/o adición	Discriminación visual de elementos de conjunto	
- Sustitución por sonido	Articulación de palabras	
- Sustitución por forma	Discriminación visual de forma	
- Sustitución por ubicación	Discriminación visual de ubicación	
c) Correspondencia de las palabras		
- Omisión, adición y/o sustitución	Expresión gráfica Discriminación visual	
2. Trazo de Letra		
- Líneas rectas	Trazo de líneas rectas	
- Líneas curvas	Trazo de líneas curvas	
- Separación de letras	Imitación gráfica de secuencias con espacios vacíos	
3. Velocidad - Velocidad	Correspondencia en el dictado Trazo de letras	

TABLA 5

Relación entre los componentes de la Redacción Escrita y los Comportamientos Instrumentales Precurrentes

COMPONENTES DE LA REDACCIÓN ESCRITA	COMPORTAMIENTO INSTRUMENTAL PRECURRENTE
- Corrección	Correspondencia en el dictado Imitación vocal Expresión oral Expresión gráfica

Una vez concluido el presente trabajo conceptual, se procedió a realizar las acciones tendientes a probar empíricamente que las clases de comportamientos precurrentes instrumentales para la adquisición de los comportamientos de lecto-escritura en realidad lo son. El estudio realizado con este fin se presenta en la segunda parte del mismo artículo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcaraz R., Víctor Manuel (1980) La función de la síntesis del lenguaje. México:Trillas.

Departamento de Educación Pública del Estado de Jalisco. Estadística del ciclo escolar 1985-1986 de las Escuelas Primarias del Estado de Jalisco. Documentación Interna.

Departamento de Educación Pública del Estado de Jalisco. Estadística del ciclo escolar 1986-1987 de las Escuelas Primarias del Estado de Jalisco. Documentación Interna.

Ribes Iñesta, Emilio (1972) Técnicas de modificación de conducta, su aplicación al retardo en el desarrollo. México: Trillas.

Secretaría de Educación Pública (1980) Libro para el maestro. Primer grado. México.

Skinner, B.F. (1981) Conducta verbal. México: Trillas.

Staats, Arthur W. (1983) Aprendizaje, lenguaje y cognición. México: Trillas.

Sulzer-Azaroff, Beth y Mayer, G. Roy (1983) Procedimientos del Análisis conductual aplicado con niños y jóvenes. México: Trillas.

Young, Rosalie M. y Savage, Harriet H. Better Learning. (1982) How to help students of all ages overcome learning problems and learning disabilities. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

LA INVESTIGACIÓN EN LA PSICOLOGÍA COLOMBIANA

Wilson López López* Y Gladys Stella Martínez

Fundación para el Avance de la Psicología 33842, Bogotá, Colombia.

RESUMEN

Se llevó a cabo un análisis cuantitativo de la investigación producida por psicólogos colombianos. El período estudiado cubre 25 años (1965-1990), divididos en 5 períodos. Se categorizaron 14 áreas temáticas. Se encontraron 185 investigaciones empíricas por naturaleza (no se incluye trabajo teórico o publicaciones, sólo investigaciones). Las áreas principales son: psicología social (15.67%), análisis y modificación de conducta (12.97%), psicofisiología y neuropsicología (11.89%), psicología industrial y organizacional (11.89% medición y psicometría (8.10%). Se halló gran cantidad de investigación aplicada. Se emplearon con bastante frecuencia diseños experimentales. Se hace referencia a las publicaciones científicas. Algunos investigadores dedicados a áreas específicas y también se menciona la importancia de la metodología cuantitativa.

ABSTRACT

A quantitative analysis of research production by Colombian Psychologists is carried out. The period studied covers 25 years (1965-1990), divided in 5 year blocks. Fourteen thematic areas are categorized. A total of 185 investigations were found, that were empirical in nature (no

theoretical work, or review publications, are included, only research investigations). The main areas were social psychology (15.67%), behavior analysis and modification (12.97%), psychophysiology and neuropsychology (11.89%) industrial / organizational psychology (11.89%), and measurement and psychometrics (8.10%). A large amount of applied work was found. Experimental designs were the most frequently used. Also, the role of scientific journals is indicated. Some researchers were influencial in the development of specific topic areas. The importance of quantitative methodology for historical reconstruction in science, is pointed out.

Key words: research, Colombia, quantitative methodology, historic reconstruction in science.

La investigación en la psicología Colombiana

Precisar el desarrollo de la investigación en un contexto determinado exige conceptualizarla como un proceso complejo que involucra diversas formas de pensamiento y acción, reguladas y determinadas directamente por supuestos lógicos, metodológicos y filosóficos de la ciencia en general, e indirectamente, por factores de carácter social (economía, política, ideología, cultura) y por elementos administrativos de las instituciones encargadas de formar, promover, financiar, y difundir la investigación en un lugar y tiempo determinados (Bunge, 1985; Lakatos, 1983; Stegmüller, 1983).

La reconstrucción detallada de la investigación producida entrega, tanto al administrador como al investigador, información sobre los mecanismos que han impulsado este proceso, sugiriendo rutas orientadoras (Bunge, 1991; López, 1991). La descripción de éste sólo puede realizarse a través del producto terminado, el cual es presentado en forma de artículos publicados. Es esta la razón por la cual el análisis bibliométrico de las publicaciones ha cobrado una particular relevancia en el análisis histórico de la ciencia en los últimos años. Este tipo de investigación permite mayor precisión en el análisis y, por lo tanto, menor vaguedad en las instancias determinantes, en comparación con la que puede proporcionar un simple análisis anecdótico. Son estas ventajas las que han impulsado el análisis pragmático del desarrollo de la investigación (Carpintero y Peiró, 1981; Mayor y Pinillos, 1984).

Este artículo presenta información cuantitativa recogida en artículos, de psicólogos colombianos, difundidos en diversas publicaciones a lo largo de un periodo de 25 años.

MÉTODO

Diseño

Esta investigación es de carácter documental y sus datos se obtuvieron a partir de la revisión de 40 publicaciones seriadas, 7 de las cuales son editadas en Colombia (ver apéndice A). Incluye investigaciones en las cuales se especifica el problema, el método, el procedimiento, los resultados, la discusión, y referencias excluyéndose por lo tanto trabajos de tipo teórico.

Instrumentos

Se construyó una planilla de recolección y clasificación de información, donde se incluyeron las diferentes etapas del proceso investigativo, y otra destinada a determinar los autores colombianos más citados.

Procedimiento

Revisadas las publicaciones y escogidos los artículos de acuerdo con los criterios formales antes señalados, tres jueces clasificaron de manera independiente las investigaciones en las áreas propuestas.

Posteriormente se compararon estas clasificaciones y se asignaron a un área temática particular. Después de elaborar y diligenciar las planillas de recolección, se tabularon y analizaron los datos, teniendo en cuenta para ello cortes de 5 años, comprendidos entre 1965 y 1990.

RESULTADOS

Se encontró un total de 185 investigaciones distribuidas en 14 áreas (ver Tabla 1). Esta revisión muestra un crecimiento particular especialmente en los periodos comprendidos entre 1980-1984 (26.48%) y 1985-1989 (48.83%), como se observa en la Figura 1, así como en las áreas de Psicología Social (15.67%), Análisis y Modificación del Comportamiento (12.97%), Psicofisiología y Neuropsicología (11.89%), Psicología Industrial y Organizacional (11.89%), Medición y Psicometría (8.10%). Ver Tabla 1 y Figura 1.

A continuación se precisan algunos de los elementos más relevantes en estas áreas por cuanto en conjunto representan más de 60% del total de la investigación; el porcentaje restante se distribuye en 9 áreas y para su análisis puede recurrirse a las diferentes tablas y figuras.

En áreas de Psicología Social se hizo necesario dividir el análisis teniendo en cuenta por un lado los trabajos ligados a Gerardo Marín y, por otro, los trabajos de otros autores colombianos, por cuanto esta área ha estado estrechamente relacionada con la obra de dicho autor. En el primer grupo, se encuentra una amplia gama de metodologías y temáticas que incluyen trabajos transculturales (véase por ejemplo, Marín, 1987; Milburn, Marín y Sabogal, 1980; Salazar y Marín 1975, 1984, Triandis y cols., 1986); percepción de justicia distributiva (véase Marín, 1982, 1984); metodología de la investigación social (Marín y Vanoss, 1989); proceso de aculturación en hispanos residentes en Estados Unidos (Marín, Triandis, Betancourt y Kashima, 1983; Triandis y cols., 1982, 1984).

Otros autores colombianos han desarrollado investigación social asociada con actitudes (véase Ardila, 1973, 1986; Ardila, Bonilla, Goldstein y Pérez, 1969; Astrálaga, Carvalho y Jiménez, 1981).

Temas con menor interés son los relacionados con valores, problemas de comunicación, adaptación social, y comportamiento social.

La investigación en esta área es aplicada, con diseños no experimentales, que acuden en su mayoría a encuestas, escalas de evaluación como estrategias de obtención de información (ver Tablas 2 y 3 y Figuras 2a y 3a).

La segunda área de relevancia, Análisis y Modificación del Comportamiento ha sido dividida por Ardila (1985) en tres períodos cuyas características teórico-metodológicas concuerdan con los resultados arrojados por ésta y otras investigaciones (López y Martínez, 1980). El primer período, comprendido entre 1965 y 1970, se caracteriza por un énfasis esencialmente teórico (Ardila, 1965, 1967, 1970b). El segundo período, comprendido entre 1970 y 1980, se inicia con la publicación del libro *Psicología del aprendizaje* (Ardila, 1970a) y la aparición de los primeros cursos de psicología del aprendizaje; se caracteriza por un marcado énfasis en Terapia del Comportamiento e incluye estudios aplicados en diversas áreas (Barrientos, Montaña y Díaz, 1974; Ramírez, 1975, 1977, 1978; Ramírez y Ribes, 1974; Rodríguez y Cifuentes, 1972), así como trabajos en investigación básica, donde cabe destacar el estudio de Agudelo, Ardila, y Guerrero (1970), quienes evaluaron los efectos

del carbonato de litio en la ejecución de un programa de refuerzo múltiple y el trabajo de Polanco, López, y Ribes (1979), quienes estudiaron los efectos de la probabilidad de alimento contingente y no contingente en un programa temporal señalado. En 1980 se inicia el tercer período donde los trabajos adquieren una mayor trascendencia a nivel internacional, pues 6 de los 13 artículos en esta área están plublicados en revistas como JEAB, JABA y Behavior Therapy, destacándose entre ellos el tema del autocontrol en humanos (Castro, Cajiao, Bustos, y Ponce de León, 1983; Castro y Rachlin, 1980; Logue, Peña-Correal, Rodríguez, y Kabela, 1986), y en palomos (Logue y Peña-Correal, 1984; Logue, Rodríguez, Peña-Correal, y Mauro, 1984). Otra característica de este período es la diversificación en áreas de aplicación como la industrial (Sulzer-Azaroff y De Santamaría 1980); ambiental (Páramo, Caycedo, Muñoz, y Omaña, 1989; Suárez de Balcázar, Fawcett, y Balcázar, 1988); infantil (Villarreal y Gaviria, 1984), y farmacología conductual (Florez y Colotla, 1984).

La investigación en esta área sería la de mayor producción si en ella se incluyeran los trabajos realizados en áreas que utilizan procedimientos y conceptos ligados al Análisis Experimental del Comportamiento, como la Biorretroalimentación y la Psicología de la Salud. El análisis cuantitativo muestra como elemento de particular interés el avance en el período 1980-1984 (37%, seguido por un abrupto descenso en el período siguiente (16.6%, igualando con ello al primer período (ver Tabla 1). La mayor parte de la investigación ha sido aplicada, y sus diseños son experimentales (ver Tablas 2 y 3 y Figuras 2a y 3a).

La tercer área en orden de producción es la Psicofisiología y Neuropsicología con trabajos aplicados, que utilizan diseños no-experimentales, orientados al estudio de las bases biológicas de la conducta (ver Tablas 2 y 3 y Figuras 2a y 3a).

En una primera etapa se realizan trabajos no ligados a líneas específicas y realizados por autores independientes. Se encuentran así los trabajos de Ardila, R. (1977b) sobre saciación cortical por estimulación repetida; trabajos en psicofisiología de la motivación realizados por Balagura, en los cuales se investiga la periodicidad del consumo de alimentos con base en una respuesta operante y los factores gastrointestinales asociados a la saciedad (Balagura y Coscina, citados por Ardila, 1973), los efectos de lesiones en el diencéfalo sobre el consumo de alimentos y la actividad motora (Balagura, Wilcox, y Coscina, citados por Grossman, 1977), los modelos de alimentación en ratas normales y en ratas con lesión hipotalámica (Balagura y Devenport, 1970), yla

sensibilidad hipotalámica a la glucosa y a la 2 deoxi-D-glucosa (Balagura y Kanner, 1979); trabajos sobre procesos asociados al sueño, donde se evalúa la influencia del consumo mixto de grasas y proteínas, el desarrollo corporal, y el CI sobre el sueño REM (Florez, Castro y Beltrán, 1978); y finalmente, el trabajo de Florez y Ardila (1981)sobre los efectos conjugados de la metilnitrosourea y de la respuesta emocional condicionada en la ejecución de un programa IV y el desarrollo de neoplasias en ratas.

Estos trabajos se desarrollan entre 1975-1987, año en el cual se incrementa considerablemente el porcentaje de investigaciones en esta área hasta alcanzar un 77%, como lo muestra la Tabla 1. Este incremento está estrechamente relacionado con la labor de Alfredo Ardila y colaboradores, quienes desarrollan estudios en diversos tópicos y representan el único grupo que aún publica en esta área. Este grupo ha estudiado relaciones entre psicosis y crisis parciales psíquicas (Ardila, 1989 a; Ardila, Botero, Gómez, y Quijano, 1988; Ardila y Gómez, 1988a, 1988b, Ardila y Rosselli, 1988); el lenguaje y sus alteraciones (Ardila y Benavides, 1978; Ardila, Correa, Zuluaga, y Uribe, 1988; Ardila y López, 1988; Ardila, Montañes, Caro, Delgado, y Buckinham, 1989; Ardila, Rosselli, y Ardila, 1988; Ardila, Rosselli, y Pinzón, 1989); la relación entre factores educacionales y neuropsicológicos (Ardila, Ardila, Bryden, Ostrosky, Rosselli, y Steenhuis, 1989; Ardila, Rosselli, y Rosas, 1989; Ostrosky, Quintanar, y Ardila, 1989); características neuropsicológicas del envejecimiento (Ardila y Rosselli, 1989); déficits en el cálculo en pacientes con daño en el hemisferio izquierdo y derecho (Rosselli y Ardila, 1989); y escritura hacia atrás (Ardila, 1989b).

La cuarta área de relevancia, Psicología Industrial y Organizacional, incluye trabajos en motivación que miden e identifican perfiles motivacionales en empleados de diversos sectores económicos (Blandón, Maya, y Perdomo, 1988; Celis y Encinales, 1984; Jaime, Jaramillo, Torres, y Urdaneta 1982; Toro, 1983); trabajos que correlacionan clima organizacional con estilos de dirección, rotación, tamaño de la empresa, participación, y toma de decisiones por parte del empleado (Achuri, Cruz, y Maldonado, 1985; Gómez, Jiménez, Kurmen, y López, 1984; Palacios y Pinto, 1982); trabajos sobre estilo de dirección (Vargas, Cabrera, y Rincón, 1978); selección, enganche y ajuste de personal (Botero, 1983; Botero y Velázquez, 1986); y psicología del consumidor (Betancur, Cruz, y Díaz, 1985; Campos, Clavijo, Gómez, y Ponce de León, 1982).

La investigación en esta área es en su totalidad aplicada, y los diseños más utilizados son cuasi-experimentales y pre-experimentales (ver Tablas 2 y 3 y

Figura 2a. y 3a).

a

e

a

S

y

:S

y

e

y

0

a,

re

n

2;

le

25

le le

ni-

ás y La quinta área, Medición y Psicometría, ocupa un lugar de privilegio en la historia de la psicología colombiana por cuanto trabajos ligados a la construcción, validación y aplicación de pruebas se encuentran en el inicio de la psicología como profesión en Colombia (Ardila, 1973).

Los primeros trabajos publicados en esta área son por lo general validación de diversas pruebas (Cobos, Rodríguez, y Venegas, 1971; Vélez, 1967; y Vallejo y Arbeláez, 1969). Posteriormente, se utilizan para caracterizar poblaciones particulares (González y Gilbert, 1979; y Cardona, González, Gutiérrez, 1973). En el campo organizacional, se construyen pruebas para medir perfiles motivacionales (Sudarsky y Cleves, 1976; Uribe, 1982; y Uribe y Toro, 1983). En salud, se producen diversas escalas que buscan evaluar pautas de comportamiento (Osorio y Bejarano, 1987; Sabogal Otero, Vanoss, Marín, y Pérez-Stable, 1989). En social, Marín, Sabogal, Vanoss, Otero y Pérez-Stable (1987) desarrollan una escala corta para evaluar el grado de aculturación en hispanos.

Esta área constituye el 8.1% del total de la investigación (ver Figura 2) y su desarrollo se mantiene constante a lo largo de los diferentes períodos (ver Tabla 1).

Los resultados generales muestran un predominio de la investigación aplicada (90.58%) y diseños de carácter experimental (38.27%), seguidos por no-experimentales (25.29%), pre-experimentales (19.41%) y cuasi-experimentales (17.05%). (Ver tablas 2 y 3 y Figuras 2b y 3b).

Con relación a la productividad de los autores colombianos es interesante destacar la participación de 10 de ellos en más del 50% del total de la investigación; los demás investigadores han publicado junto a uno de ellos o de manera independiente, pero en una sola ocasión (ver Apéndice B). A su vez, cuatro de estos diez autores, aparecen como los de mayor impacto al ser referenciados en mayor porcentaje (ver Apéndice C).

DISCUSIÓN

Los resultados muestran que la investigación producida por colombianos se ha incrementado entre períodos, y se ha centrado esencialmente en 5 áreas que constituyen más del 60% del total y tienen en común el estar asociados a

un autor, con parte de su formación en el extranjero y/o con lugar de residencia, y trabajo en el exterior, o al desarrollo de una revista especializada. Es este el caso de Gerardo Marín en Psicología Social, Alfredo Ardila en Picofisiología y Neuropsicología, la Revista Interamericana de Psicología Ocupacional en Psicología Industrial y Organizacional, y la Revista Latinoamericana de Sexología en comportamiento sexual. También es importante mencionar la relevancia particular de la Revista Latinoamericana de Psicología en el desarrollo de diferentes áreas de la psicología en Colombia, pues se convierte en uno de los mayores instrumentos de difusión de la misma.

A pesar de la dispersión temática de los trabajos y de la concentración en unos pocos autores, los resultados son de enorme valor por cuanto acuden por lo general al uso de metodologías experimentales, con alto nivel de complejidad. Asimismo, es evidente en los grupos de investigación la tendencia a conformar una comunidad científica asociada a figuras que lideran un área particular e impulsan líneas de investigación, tendencia que resulta significativa si se tiene en cuenta la reciente formalización de la psicología como profesión en Colombia. Sin embargo, este mismo hecho señala la necesidad de formar investigadores más cooperativos y competitivos, que posibiliten el establecimiento de una comunidad científica más sólida, estable y, por lo tanto, más productiva.

La precisión de los elementos relacionados con la producción científica en un contexto (espacio-tiempo) determinado, posibilita criterios más claros para entender la evolución de una ciencia en términos de rutas que deben y no deben seguirse. En este sentido, la reconstrucción histórica y metodológica (cuantitativa) de la producción publicada cobra una especial relevancia para las comunidades científicas y por ello se constituye en una estrategia necesaria dentro de la ciencia contemporánea, si se pretende alcanzar un nivel de progreso superior.

TABLA 1
PORCENTAJE DE INVESTIGACIONES POR PERÍODOS Y ÁREAS

	·				_	_
PERÍODOS ÁREAS	1965 1969	1970 1974	1975 1979	1980 1984	1985 1989	1990
ANÁLISIS MODIF. DEL COMPORTAMIENTO		16.70%	29.60%	37.50%	16.60%	11
APRENDIZAJE		25.00%	58.30%	8.33%	8.33%	
BIORRETROALIMENTACIÓN				50.00%	50.00%	
CLÍNICA			20.00%	60.00%	20.00%	
COMPORTAMIENTO SEXUAL	7.14%		14.28%	7.14%	7.14%	
EDUCATIVA	14.20%	42.80%	14.20%	28.50%	4	
EVOLUTIVA	,	20.00%	20.00%	20.00%	20.00%	20.00%
FISIOLOGÍA Y NEUROPSICOLOGÍA			9.00%	13.60%	77.20%	
GERONTOLÓGICA			16.00%	33.30%	33.30%	16,60%
INDUSTRIA Y ORGANIZACIONAL			4.54%	59.09%	36.36%	
MEDICIÓN Y PSICOMETRÍA	33.30%	20.00%	13.30%	13.30%	20.00%	
PERSONALIDAD			40.00%		60.00%	

TABLA 2
PORCENTAJES DE TIPOS DE DISEÑOS POR ÁREAS

DISEÑO ÁREAS	EXPERI- MENTAL	CUASI-EXPE- RIMENTAL	PRE-EXPE- RIMENTAL	NO EXPERI- MENTAL
ANÁLISIS MODIF. DEL COMPORTAMIENTO	95.80		4.10	
APRENDIZAJE	83.30	16.60		
BIORRETROALIMENTACIÓN	100.00			
CLÍNICA	40.00	40.00	20.00	
COMPORTAMIENTO SEXUAL	71.40	28.57		6428
EDUCATIVA	57.14		42.80	,
EVOLUTIVA	70.00	10.00	10.00	10.00
FISIOLOGÍA Y NEUROPSICOLOGÍA	22.70	4.54	22.27	45.40
GERONTOLÓGICA	16.60	16.60	50.00	16.00
INDUSTRIA Y ORGANIZACIONAL	13.63	36.36	36.36	13.63
PERSONALIDAD	20.00	80.00		

 ${\it TABLA~3}$ PORCENTAJES DE INVESTIGACIÓN BÁSICA Y APLICADA POR ÁREAS

INVESTIGACIÓN	BÁSICA	APLICADA
ÁREAS		
MODIFICACIÓN DEL COMPORTAMIENTO	20.83	79.16
APRENDIZAJE	58.30	41.60
BIORRETROALIMENTACIÓN		100.00
CLÍNICA		100.00
COMPORTAMIENTO SEXUAL		100.00
EDUCATIVA		100.00
EVOLUTIVA	10.00	90.00
FISIOLÓGICA Y NEUROPSICO- LÓGICA	13.63	86.36
GERONTOLÓGICA		100.00
INDUSTRIAL Y ORGANIZACIONAL		100.00
PERSONALIDAD		100.00

APÉNDICE A. REVISTAS CONSULTADAS

- 1. Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina.*
- 2. American Journal of Community.
- 3. American Journal of Public Health.
- 4. Anuario de Psicología.*
- 5. Aphasiology.
- 6. Aprendizaje y Comportamiento.*
- 7. Australian Journal of Psychology.
- 8. Avances de Psicología Clínica Latinoamericana.
- 9. Behavior Neurology.
- 10. Behavior Therapy.*
- 11. Brain and Cognition.
- 12. Cephalalgia..
- 14. Cuadernos de Psicología (Universidad del Valle).*
- 15. Developmental Neuropsychology
- 16. Epilepsia.
- 17. Evaluación Psicológica.*
- 18. Hispanic Journal of Behavioral Sciences.
- 19. International Journal of Mental Health.
- 20. International Journal of Neuroscience.
- 21. Journal of Applied Behavior Analysis.*
- 22. Journal of Cross-Cultural Psychology.*
- 23. Journal Organizational Behavior Management
- 24. Journal of Personality and Social Psychology.*
- 25. Journal of Psycholinguistic Research.
- 26. Journal of Experimental Analysis Behavior.*
- 27. Neuropsychiatry, Neurophisiology and Neuropsychology.
- 28. Psychological Record.*
- 29. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal.
- 30. Rehabilitation Psychology.
- 31. Revista de Análisis del Comportamiento.*
- 32. Revista de Psicología (Bogotá).
- 33. Revista Interamericana de Psicología..*
- 34. Revista de Psicología Clínica.
- 35. Revista Interamericana de Psicología.
- 36. Revista Interamericana de Psicología Ocupacional.*
- 37. Revista Intercontinental de Psicología y Educación.*
- 38. Revista Latinoamericana de Psicología..*
- 39. Revista Latinoamericana de Sexología.*
- 40. The Journal of Social Psychology.
 - * Publicaciones revisadas en su totalidad

APÉNDICE B. AUTORES CON MÁS INVESTIGACIONES PUBLICADAS

1. Gerardo Marín*	14.59%
2. Alfredo Ardila	9.72%
3. Rubén Ardila	7.56%
4. Fabio Sabogal*	6.48%
5. Regina Otero - Sabogal*	5.40%
6. Mónica Rosselli	2.70%
7. José M González	2.70%
8. Francisco Pereira**	2.70%
9. Fabricio Balcázar*	2.16%
10. Yolanda Suárez de Balcázar*	2.16%

^{*} Residente en los Estados Unidos

APÉNDICE C. AUTORES COLOMBIANOS MÁS CITADOS

1. Rubén Ardila	15.23%
2. José M. González	11.42%
3. Octavio Giraldo	10.97%
4. Alfredo Ardila	8.57%
5. Fabio Sabogal	4.76%

^{**} Residente permanente en Venezuela

PORCENTAJE DE INVESTIGACIONES POR AREA Y PERIODO

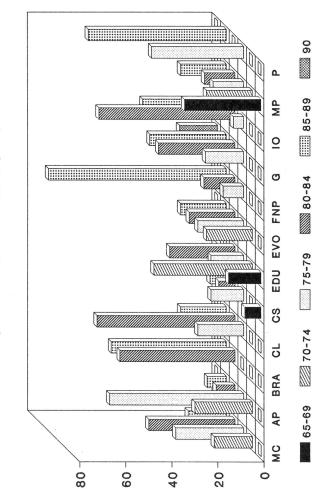
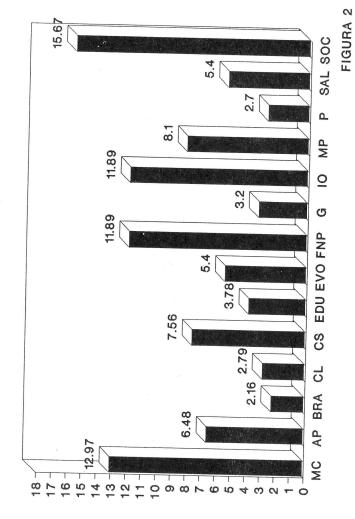


FIGURA 1





PORCENTAJES DE TIPOS DE DISEÑOS POR AREAS

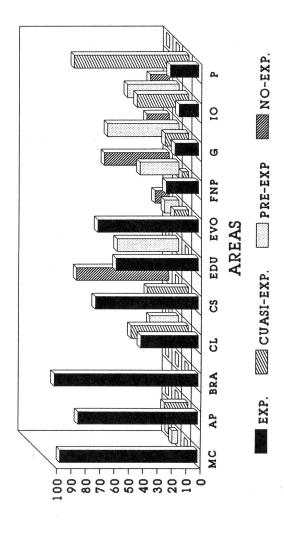


FIGURA 2a

PORCENTAJE DE INVESTIGACIONES BASICA Y APLICADAS POR AREA

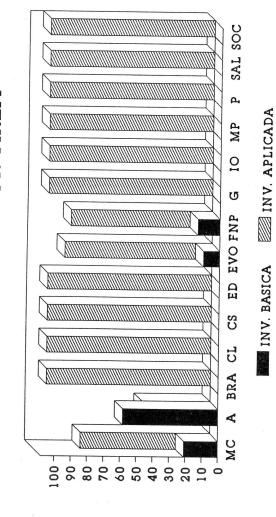


FIGURA 3a

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Achuri, B., Cruz, C, y Maldonado, M. (1985) "La participación del empleado en relación con su percepción del clima organizacional". Revista Interamericana de Psicología Ocupacional, 4, 7-14.

Agudelo, R., Ardila, R., y Guerrero, J. (1976) "Efectos del carbonato de litio sobre la ejecución, bajo un programa de refuerzo múltiple IV" 19" RV7". Revista Latinoamericana de Psicología, 8, 199-236.

Ardila. A. (1989a) "Partial cognitive seizures". Neuropsichiatry, Neuropsychology and Behavioral Neurology, 2, 175-182.

Ardila, A. (1089b) Backwards writing: An unexpected ability y writing. Reading and Writing: an Interdisciplinary Journal, 2, 195-200

Ardila, A., Ardila, O., Bryden, M., Ostrosky, F Rosselli, M., y Steenhuis, R. (1989) "Efects of cultural background and education on handedness". *Neuropsychology*, 27, 893-897.

Ardila, A., y Benavides, A. (1978) "Asimetría cerebral en la detección de información verbal, numérica y espacial". Revista Latinoamericana de Psicología, 10, 403-409.

Ardila, A., Bonilla, H., Goldstein, O. y Pérez, A. (1969) "Psicopatología y sociedad". Revista Latinoamericana de Psicología, 1, 61-182

Ardila, A., Botero, M., Gómez, J., y Quijano, C. (1988) "Partial cognitive-dysmnesic seizures as a model for studying psychosis". *International Journal of Neuroscience, 38*, 11-20.

Ardila, A., Correa P., Zuluaga, O., y Uribe, B. (1988) "Spatial abilities in forced left handers". Developmental Neuropsychology, 4, 47-150.

Ardila, A., y Gómez, J. (1988a) "Complex partial status and schizophrenia". *International Journal of Neuroscience*, 39, 235-244.

Ardila, A., y Gómez, J. (1988b) Paroxismal "feeling of some body being nearby" Epilepsia, 29, 188-189.

Ardila, A. y López M. (1988) "Paroxismal aphasias". Epilepsia, 29, 630-634.

Ardila, A., Montañes, P., Caro, C., Delgado, R., y Buckinham, H. (1989) "Phonological transformations in Spanish-speaking aphasics". *Journal of Psycholinguistic Research*, 18, 163-180.

Ardila, A., y Rosselli, M. (1988) "Temporal lobe involvement in Capgrass syndrome". International Journal of Neuroscience, 81, 1-5.

Ardila, A., y Rosselli, M. (1989) "Neuropsychological characteristics of normal aging |. Developmental Neuropsychology. 5, 307-320.

Ardila, A., Rosselli, M. y Ardila, O. (1988) "Foreing accent: An aphasic epiphenomenon?" Aphasiology, 5, 493-499.

Ardila, A., Rosselli, M. y Pinzón, O. (1989) "Alexia and agraphia in Spanish speakers", en A, Ardila y F. Ostrosky (Eds.). *Brain organization of language and cognitive processes* (pp. 147-175). Nueva York: Plenum Press.

Ardila, A., Rosselli, M. y Rosas, P. (1989) "Neuropsychological assessment illiterates: Visuospatial and memory abilities". *Brain and Cognition*, 11,147-166.

Ardila, A., y Sánchez, E. (1988) "Neuropsychologic symptoms in the migraine syndrome". Cephalalgia, 8, 67-70

Ardila, R. (1965) "Behaviorismo: Hacia una psicología científica". Revista de Psicología (Bogotá), 10, 85-91.

Ardila, R. (1967) "El premio y el castigo en la psicología contemporánea". Revista de Psicología General y Aplicada, 22, 39-43

Ardila, R. (1970b) "Psicología experimental e ingeniería del comportamiento". Revista Mexicana de Psicología, 4, 8-15.

Ardila, R. (1973) La psicología en Colombia: Desarrollo histórico, México: Trillas.

Ardila, R. (1976) "Tendencias en la psicología experimental colombiana". Revista Latinoamericana de Psicología, 8, 313-39.

Ardila, R. (1977) "Percepción y conocimiento del mundo". En R. Ardila (Ed). Investigaciones psicológicas. Bogotá: Siglo XXI.

Ardila, R. (1985) "El análisis experimental del comportamiento en Colombia". Revista Latinoamericana de Psicología, 17, 351-370.

Ardila R. (1986) "The psychological impact of the nuclear threat on the Third World: The case of Colombia". *International Journal of Mental Health*, 15, 161-171.

Astrálaga, M., Carvalho, G., y Jiménez, B. (1981) "Influencia de la televisión en las actitudes hacia objetos colombianos en niños bogotanos de 9 a 11 años". En G. Marín (Ed.) La psicología social en Latinoamericana. México: Trillas.

Balagura, S. y Devenport, 1. (1970) "Feeding patterns of normal and ventromedial hypothalamic lesiones male and female rat". *Journal of Comparative and Physiological* Psychology. 71. 357-365

Balagura, S. y Kanner, M. (1971) "Hypothalamic sensitivity to 2-deoxi-D-glucose, and glucose: Effects of feeding behavior". *Physiology and Behavior*, 7, 977-980.

Barrientos, B.V., Montaña, M.C., y Díaz, M. (1974) "Aplicación experimental de un programa de lectura sin error". Revista Latinoamericana de Psicología 6, 17-41.

Betancur, A., Cruz, L., y Díaz, H. (1985) "Efectos de la repetición de comerciales de televisión sobre la actitud hacia la marca y el reconocimiento del mensaje". Revista Interamericana de Psicología Ocupacional, 4, 15-24.

Blandón, Ch., Maya, C., y Perdomo, L. (1988) "Perfil motivacional del empleado temporal auxiliar de oficina". Revista Interamericana de Psicología, 7, 63-75.

Botero, E. (1983) "La hoja de vida como un predictor de la rotación. Revista Interamericana de Psicología Ocupacional, 2, 89-103.

Botero, E. y Velázquez, T. (1986) "Evaluación de un proceso de selección de personal". Revista Interamericana de Psicología Ocupacional, 5, 6-21.

Bunge, M. (1985) Seudociencia e Ideología. Madrid; Alianza.

Bunge, M, (1991) "Una caricatura de la ciencia: La novísima sociología de la ciencia". *Interciencia*, 16, 69-77.

Campos, M., Clavijo, A., Gómez, M., y Ponce de León, J. (1982) "Invarianza de los juicios de similaridad a través de un análisis multidimensional". Revista Interamericana de Psicología Ocupacional, 1, 21-49.

Cardona, T., González, J.M. y Gutiérrez, E. (1973) "Relación entre el nivel socioeconómico y el Test de Habilidades Mentales Primarias en Barranquilla, Colombia". Revista Latinoamericana de Psicología, 5, 293-301.

Carpintero, H. y Peiró, J. (1981) Psicología contemporánea. Valencia: Alfaplus.

Castro, L., Cajiao, G., Bustos, D., y Ponce de León, E. (1983) "Feedback properties of self-reinforcement: Further evidence". Behavior Therapy, 14, 672-681.

Castro, L. y Rachlin, H. (1980) "Self-reward, self-monitoring and self-punishment as feedback in weight control". Behavior Therapy, 11, 38-48.

Celts, L. y Encinales, M. (1984) "Análisis de una acción organizacional en una empresa comercial e industrial del estado". Revista Internacional de Psicología Ocupacional, 3, 79-85.

Cobos, F., Rodríguez, C., y Venegas, A. (1971) "Practical use of the Grifiths Scale in older children". *Interamerican Journal of Psychology*, 5, 163-166.

Florez, H., y Ardila, R. (1981) "Cáncer y comportamiento: Efectos conjugados de la metilnitrosourea (MNH) y de la respuesta emocional condicionada (CER) sobre la ejecución de un programa de intervalo variable (IV) y sobre el desarrollo de neoplasias en ratas". Revista Latinoamericana de Psicología, 13, 375-401.

Florez, H., Castro, M. y Beltrán, G. (1978) "Influencia del consumo mixto de grasas y proteínas, del desarrollo corporal, y del CI, sobre el sueño REM". Revista Latinoamericana de Psicología, 10, 173-183.

Florez, L. y Colotla, V. (1984) "Efectos del metiltenidato (Mitalina) sobre el control de estímulos". Revista de Análisis del Comportamiento, 2, 203-212.

Gómez, M., Jiménez, B., Kurmen, M., y López, A. (1984) "Relación entre rotación de directivos, tamaño de la empresa y clima organizacional en entidades oficiales". Revista Interamericana de Psicología Ocupacional, 3, 7-21.

Gónzalez, J.M. y Gilbert, O. (1979) "La medición de la creatividad: Desarrollo de un instrumento y estudio de fiabilidad". Revista Latinoamericana de Psicología, 11, 363-381.

Grossman, S. (1979) "The biology of motivation". Annual Review of Psychology, 30, 209-242.

Jaime, C., Jaramillo, M., Torres, M., y Urdaneta, O (1982) "Diferencias motivacionales según el nivel jerárquico en entidades del servicio financiero". Revista Latinoamericana de Psicología, 14, 17-27.

Lakatos, I. (1983) La metodología de los programas de investigación científica. Madrid: Alianza.

Logue, A. Peña-Correal, T.E. (1984) "Responding during reinforcement delay in a self-control paradigm". *Journal of the Experimental Analysis* of Behavior, 41, 267-277.

Logue, A., Peña-Correal, T.E., Rodríguez, M., y Kabela, E. (1986) "Self-control in adults humans: Variation in positive reinforcement amount and delay". *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 46, 159-173.

Logue, A. Rodríguez, M., Peña-Correal, T.E. y Mauro, B. (1984) "Choice in a self-control paradigm: Cuantification of experience-based differences". *Journal of the*

Experimental Analysis of Behavior, 41, 53-67.

López, W. (1991) "La investigación científica en la psicología colombiana". Ensayo presentado en el XXIII Congreso Interamericano de Psicología, San José, Costa Rica.

López, W. y Martínez, G., (1990) "La investigación experimental en el análisis del comportamiento: Una revisión". Boletín Colombiano de Análisis Conductual, 9, 12-15.

Marín, G. (1982) "La percepción de justicia distributiva en dos cultura"s. Revista Latinoamericana de Psicología, 14, 29-36.

Marín, G. (1984) "The preference for equity when judging the attractiveness of allocator: role of familiarity and culture". *The Journal of Social Psychology*, 125. 543-549.

Marín, G. (1987) "Attributions for tardiness among Chilean and United States students". *The Journal of Social Psychology, 127*, 69-75.

Marín G., Sabogal, F., Vanoss, B., Otero, R. y Pérez Stable, E. (1987) "Development of a short acculturation scale for Hispanics". *Hispanic Journal of Behavioral Science*, 9, 183-205.

Marín G., Triandis, H., Betancourt, H., y Kashima, Y, (1983) "Ethoic afirmation versus social desiratility". Journal of Cross-Cultural Psychology, 14, 173-186.

Marín, G. y Vanoss, G. (1989) "A comparison of three interviewing approaches for studying sensitive topic with Hispanics". *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 11, 330-340.

ESTUDIO PRELIMINAR DE PERSONALIDAD DE PADRES ADOPTIVOS

Martha P. Bonilla , Rocío Willcox Hoyos José Luis González Douglas

> Facultad de Psicología Universidad Intercontinental

RESUMEN

El propósito de este estudio fue conocer si el impedimento para procrear hijos, genera, en los padres adoptivos, la manifestación de rasgos de personalidad tales como inseguridad, inestabilidad emocional, angustia, etc. Se aplicó a 27 padres adoptivos (13 hombres y 14 mujeres) el Cuestionario de 16 Factores de Personalidad de Catell Forma A. Las puntuaciones se convirtieron a estenes y se comparó el perfil entre padres y madres. La prueba «t» permitió conocer si las diferencias de las puntuaciones entre ambos sexos eran significativas. A pesar de que los resultados no mostraron niveles de significancia, se observó una tendencia, por parte del grupo de mujeres, hacia la emocionalidad y sensibilidad afectiva, así como al conservadurismo y preocupación por cumplir con su papel de madre y aparecer estable. El grupo de hombres mostró tendencia hacia la ingenuidad social, la responsabilidad material y menor compromiso ante el grupo familiar.

ABSTRACT

The proposal of this study was to know if the impediment to procreate, cause insecurity feelings, emotional inestability, distress, etc. The Catell 16 Factors Questionary was applied to 27 adoptive fathers (13 men and 14 women). Their punctuations was turned to estenes and compared by sex. The «t» test allowed to know if there were significative diference. Results show there were not significative diferences, but it was possible observe in the women group certain tendence to sensibility and emotionality, to conservatism, and worry to appear like a reliable mother. The men group show tendence to material responsability, social ingenuous and less implicated with the family.

INTRODUCCIÓN

En México, la adopción está legalizada en aquellos casos en que ambos cónyuges están conformes en considerar al adoptado como hijo, así como para aquellas personas solteras, mayores de 25 años (Código Civil para el D.F., 1991).

Desde este punto de vista, la adopción se considera como la alternativa más adecuada para las parejas que desean ser padres, pero han sido diagnosticadas como estériles (imposibilidad para concebir) o infértiles (dificultad para concebir), así como para aquellos niños que por alguna razón, como el divorcio o la separación de sus padres, orfandad, abandono o recursos económicos precarios, son abandonados en alguna institución encaminada a buscar su integración a una familia que los provea de los elementos necesarios para su desarrollo integral.

Bernard (1963, citado en Díaz Gómez, 1981) señala que no existe una personalidad estereotípica o un parámetro hipotético en los padres adoptivos. Sin embargo, otros estudios han señalado que en estos padres existe un sentimiento de culpa relacionado con su incapacidad reproductiva (Winnicott, 1980; Schneider, 1988); el cual los conduce a un sentimiento de fracaso e inadecuación que se refleja a través de inestabilidad emocional y altos niveles de angustia (Benedek, citado en Díaz Gómez, 1981). Esta última se infiere por la sobreprotección y el excesivo interés tanto en la salud como en la vida escolar de sus hijos (Weider, 1977).

A pesar de la importancia de dicho fenómeno, en México existe poca

literatura que aborde el tema de la adopción desde el punto de vista psicológico, ya que éste ha sido tratado principalmente desde su perspectiva legal; por lo tanto, surge la necesidad de profundizar en el estudio de factores intrínsecos, como es la personalidad de los padres adoptivos, con el fin de conocer si existe un perfil caraterológico específico.

Fish y Speirs (1990) refieren que, en las agencias de adopción de Canadá, se pide a los padres biológicos y adoptivos que se describan a sí mismos con el fin de encontrar un perfil característico adecuado a la situación de adopción. Sin embargo, el estudio de la personalidad no puede limitarse a la autodescripción, ya que este concepto abarca diferentes funciones o procesos, como lo refiere Cattell (1955 en Vernon, 1978), quien considera a la personalidad, como una estructura compleja y diferenciada de rasgos, cuya motivación depende en gran medida de un subconjunto de rasgos dinámicos, conceptualizados de acuerdo a la definición de Allport acerca de la personalidad (1936) en la que se concibe a ésta, como una configuración dinámica e interna de las pautas psicobiológicas que determinan la respuesta característica de cada individuo a su medio ambiente social.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, el objetivo de este trabajo fue llevar a cabo un estudio sistemático de la personalidad de los padres adoptivos, con el fin de conocer si el impedimento para procrear hijos, genera la manifestación de rasgos tales como inseguridad en sí mismo, inestabilidad emocional, nivel de tensión, etc.

MÉTODO

El objetivo principal fue conocer los rasgos sobresalientes de la personalidad de los encuestados a través de la prueba 16PF de Cattell (1980), la cual ha sido estandarizad a la población mexicana.

SUJETOS

Número de sujetos, 27 padres adoptivos: 14 mujeres (51.9%) y 13 hombres (48.1%). La edad fluctuaba entre los 32 y los 49 años, con una media de 38.8. Todos ellos casados, con una duración entre 9 y 21 años y con una media de 13.5 años.

Escolaridad, 7 sujetos (25.9%) tenían estudios de secundaria o técnicos; 18 sujetos (66,7%) contaban con estudios de licenciatura; y sólo 2 sujetos (7.4%) tenían estudios de posgrado.

Ocupación, 8 sujetos (29.6%) eran amas de casa; 7 sujetos (25.9%) eran empleados o comerciantes; y 12 (44.5%) se dedicaban a realizar actividades de tipo profesional.

Causas de la adopción, 11 sujetos (40.7%) señalaron a la infertilidad como causa de la adopción; mientras que 16 sujetos (59.3%) reportaron a la esterilidad como motivo.

Número de hijos, 7 sujetos (25.9%) tenían un solo hijo; 16 sujetos (59.3%) reportaron tener 2 hijos; 2 sujetos (7.4%) tenían 3 hijos; y 2 sujetos más (7.4%) señalaron tener 4 hijos).

Número de hijos adoptivos, 11 sujetos (40.7%) tenían 1 hijo; 14 sujetos (51.9%) tenían 2 hijos; y 2 sujetos (7.4%) tenían entre 3 y 4 hijos.

Número de hijos biológicos, 7 sujetos (25%) tenían además del hijo adoptivo, uno biológico; y 20 sujetos (74.1%) reportaron no tener ningún hijo biológico.

INSTRUMENTOS

Se administró el cuestionario de 16 Factores de Personalidad de Cattell Forma A (Eber y Tatsuoka, 1980).

Los factores de personalidad evaluados fueron los siguientes:

- A. reservado vs. expresivo
- B. pensamiento concreto vs. pensamiento abstracto
- C. afectado por sentimientos vs. emocionalmente estable
- E. sumiso vs. afirmativo
- F. sobrio vs. despreocupado
- G. activo vs. escrupuloso
- H. recatado vs. aventurero
- I. calculador vs. afectuoso
- L. confiado vs. desconfiado
- M. práctico vs. imaginativo

- O. seguro de sí mismo vs. aprehensivo
- Q2 dependiente vs. autosuficiente
- Q3 incontrolado vs.controlado
- Q4 relajado vs. tenso

Se aplicó también un cuestionario de preguntas demográficas tales como edad, sexo, estado civil, motivo de adopción, número de hijos biológicos y adoptivos, etc.

PROCEDIMIENTO

Para conocer el perfil de personalidad que tenían los padres adoptivos se realizó el análisis de frecuencias convertidas a estenes y adaptadas a la población mexicana (Forma A); posteriormente, para comparar el perfil entre padres y madres. Se utilizaron pruebas "t" con puntuaciones brutas para saber si existía diferencia significativa en cada uno de los 16 factores.

RESULTADOS

En cuanto a los factores A (reservado vs. expresivo); B (pensamiento concreto vs, pensamiento abstracto); C (afectado por sentimientos vs. emocionalmente estables); M (práctico vs. imaginativo); O (seguro de sí mismo vs. aprehensivo); no se encontró diferencia significativa entre los padres y las madres; mientras que en los siguientes factores, a pesar de no encontrarse una diferencia significativa, sí se presentó cierta tendencia de un grupo hacia algún factor en sus puntajes brutos. Así, en el factor E (sumiso vs. afirmativo) las mujeres obtuvieron una media de 8.78, mientras que la de los hombres fue de 11.15, lo que indica que el primer grupo resulta ser más indulgente, obediente y servicial, en tanto que los hombres tendieron más hacia la dominancia, la competitividad y la agresividad. Otra tendencia importante resultó ser la del factor F (sobrio vs. despreocupado) donde los hombres obtuvieron un media 12.84 y las mujeres de 13.07, lo que denota en los hombres mayor sobriedad y seguridad. Por otro lado, en el factor G (activo vs. escrupuloso), las madres adoptivas obtuvieron una media de 13.85 mientras que los padres adoptivos una media de 15, esto significa que ellos son más persistentes y juiciosos en sus decisiones. Para el Factor H (recatado vs. aventurero), el grupo de mujeres presenta una media de 15.64 y el grupo de hombres una media de 18, lo cual indica que el grupo de mujeres resultó tener rasgos de timidez y represión más notorios que el grupo de hombres.

Con respecto al factor L (confiado vs. desconfiado), las mujeres obtuvieron una media de 8.50 y los hombres una media de 9.76, señalándose a los hombres como más desconfiados y suspicaces que a las mujeres.

En cuanto al Factor Q2 (dependiente del grupo vs autosuficiente) las mujeres presentan una media 11.92 y los hombres una media de 10, en donde el grupo de mujeres resultó ligeramente más autosuficiente que el grupo de hombres.

En el Factor Q3 (incontrolado vs, controlado), la media para mujeres fue de 12.28 y la de los hombres 13.38 donde el grupo de mujeres resultó seguidor de sus propios impulsos y con poco control de sí mismas mientras que los hombres muestran una tendencia mayor para adquirir una firme fuerza de voluntad.

En el Factor Q4 (relajado vs. tenso), las mujeres (media de 12) resultaron ser más impulsivas, estar más tensas y con cierto grado de frustración que los hombres (media de 10.69), grupo que resultó con un grado mayor de tranquilidad y seguridad.

Por último, en el Factor I (calculador vs. afectuoso) se encontró una diferencia significativa entre las mujeres con una media de 14 y los hombres con una media de 9.07 (T = 3.45 gl 25 p = .001), en donde las mujeres resultaron ser más afectuosas, sensitivas y les gusta estar más protegidas, es decir, con mayor sensibilidad emocional, mientras que los hombres resultaron ser más calculadores, confiados y realistas.

Otro factor que resulta con diferencia significativa es el N (inseguro vs. astuto) en donde las mujeres tienen una media de 12 y los hombres una media de 9.84 (t = 1.97, gl 25 p = .05), lo que denota en las mujeres mayor astucia y conciencia social de su situación a diferencia de los hombres, que resultan con mayor grado de ingenuidad y confianza siendo poco hábiles en el manejo social.

Una diferencia marginal (t = 1.75, gl 25, p = .07), entre mujeres con una media de 5.92 y hombres con una media de 8, se encuentra en el Factor Q1 (conservador vs. experimentador) en el que las mujeres resultan ser más conservadoras y apegadas a las normas establecidas, a diferencia de los hombres que resultan más liberales y con tendencia a experimentar nuevas situaciones. (Ver cuadros 1 y 2).

En relación al nivel de inteligencia, se observó que ambos grupos se sitúan en un nivel de inteligencia abstracto brillante.

DISCUSIÓN

Ante la escasez de estudios específicos sobre la personalidad de padres adoptivos, en la presente investigación se pudieron obtener los siguientes datos respecto a los rasgos de personalidad evaluados para los grupos estudiados:

El grupo de mujeres se encuentra orientado en un grado moderado hacia la emocionalidad y a la sensibilidad afectiva. También muestran un mayor grado de conservadurismo revelando una preocupación excesiva por aparecer como estables, y preocupadas por cumplir con su papel de madres adoptivas, lo que las hace vivenciarse de manera tensa y con cierto grado de ansiedad (Wieder, 1977).

Por otro lado, el grupo de padres, mostró un rol de ingenuidad social con menos compromiso emocional ante el grupo familiar, prefiriendo ubicarse en el área de responsabilidad material, depositando en su pareja la responsabilidad del factor emocional y vivencial de sus hijos, coincidiendo con lo señalado por Cotter (1975), quien afirma que el padre es una figura verdaderamente importante, aunque en muchas ocasiones su presencia física es limitada. Por otro lado, se muestran dominantes, competitivos y escrupulosos en su toma de decisiones, ya que sus manifestaciones de sinceridad podrían ser tomadas como agresión; también se muestran más liberales y con mayor tendencia a experimentar nuevas situaciones.

Los resultados preliminares de esta investigación arrojan datos similares a los encontrados en otros estudios realizados en la población mexicana (Díaz Gómez, 1981; Díaz Guerrero, 1982) lo que hace pensar que la estructura de padres adoptivos no difiere significativamente de los padres biológicos, sin embargo dicha hipótesis deberá ser estudiada comparativamente, quizás utilizando otros instrumentos, entre ellos, la técnica de la entrevista psicológica como una herramienta enriquecedora en la obtención de rasgos y motivaciones más profundas.

Asimismo, se ve la necesidad de ampliar el marco teórico en relación a los fenómenos y procesos que se dan en las familias, sobre todo en sociedades como la mexicana, en donde el porcentaje de habitantes urbanos ya supera al

de habitantes rurales, y tanto el individuo como su familia (ya sea adoptiva o biológica), se enfrenta a cambios drásticos en lo económico, social vivencial y emocional, viéndose frecuentemente desbordado por dichos fenómenos.

CUADRO 1. COMPARACIÓN DE LOS 16 FACTORES DE PERSONALIDAD ENTRE HOMBRES Y MUJERES

FACTORES	MEDIA DE MUJERES	MEDIA DE HOMBRES	t	р
A. RESERVADO VS. EXPRESIVO	11.64	11.80	.17	.86
B. PENSAMIENTO CONCRETO VS. ABSTRACTO	8.92	8.76	.31	.75
C. AFECTADO POR SENTIMIENTOS VS EMOCIONALMENTE ESTABLE	17. 21	17.61	.20	.84
E. SUMISO VS. AFIRMATIVO	8.78	11.15	1.32	.19
F . SOBRIO VS. DESPREOCUPAD	13.07	12.84	.13	.89
G. AFECTIVO VS. ESCRUPULOSO	13.85	15.0	.83	.41
H. RECATADO VS. AVENTURERO	15.64	18.0	.90	.37

FACTORES	MEDIA DE MUJERES	MEDIA DE HOMBRES	t	p
I. CALCULADOR VS. AFECTUOSO	14.0	9.07	3.45	.001***
L. CONFIADO VS. DESCONFIADO	8.50	9.76	.89	.38
M. PRÁCTICO VS. IMAGINATIVO	12.21	12.15	.04	.96
N. INGENUO VS. ASTUTO	12	9.84	1.97	.05*
O. SEGURO DE SÍ MISMO VS. APREHENSIVO	9.92	9.0	.61	.54
Q1. CONSERVADOR VS. EXPERIMENTADOR	5.92	8.0	1.75	.07
Q2. DEPENDIENTE. DEL GPO. VS. AUTOSUFICIENTE.	11.92	10.0	1.45	.16
Q3. INCONTROLADO VS. CONTROLADO	12.28	13.38	.80	.43
Q4. RELAJADO VS. TENSO	12.0	10.69	.65	.52

CUADRO II. RASGOS DE PERSONALIDAD ASOCIADOS A MADRES Y PADRES ADOPTIVOS

MADRES ADOPTIVAS	PADRES ADOPTIVOS		
SUMISAS IMPETUOSAS ACTIVAS RESERVADAS CAUTELOSAS (AFECTIVA-SENSITIVAS) ASTUCIA EN EL MANEJO SOCIAL CONSERVADORAS AUTOSUFICIENTES TENSAS	AFIRMATIVOS DOMINANTES COMPETITIVOS ESCRUPULOSOS CONFIADOS LIBERALES EXPERIMENTADORES SOBRIOS INGENUIDAD SOCIAL		

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Allport, G.W. (1968) ¿Qué es la personalidad? Argentina: Siglo XX.

Cattell, E.B., Eber H.W. y Tatsuoka, M. (1980) Cuestionario de 16 Factores de la Personalidad, México: El Manual Moderno.

Código Civil (1991) Para el Distrito Federal en materia común y para toda la República en materia Federal. México: Delma.

Cotter, L. (1975) A Special kind of love. Meninger Perspective. Vol. 4 (3) April p.p. 16-22.

Díaz Gómez, N. (1981) Aspectos psicológicos acerca de la adopción. Tesina para obtener el título de Licenciado en Psicología. Facultad de Psicología: U.I.A.

PADRES ADOPTIVOS

Díaz Guerrero, R. (1982) Psicología del Mexican. Ed. Trillas. México. Fish, A. y Speirs, C. (1990) Biological Parents Choose Adoptive Parents: The use of Profiles in Adoption. Child Welfare League of America. Vol. LXIX (2); 129-139.

Schneider (1988) Adoption Contracts and the adult adoptee's right to identity. *Journal of Theory and Practice.* 188: 6 (213), p.p. 185-229.

Vernon, P.E. (1978) Diagnóstico de la Personalidad. México: Labor.

Wieder, H. (1977) On Being Told of Adoption. Psychoanalytic Quartely. 46 (2) p.p. 1-22.

Winnicott (1980) Los Bebés y sus madres. México: Paidós.

ESTRÉS Y ESTILOS DE AFRONTAMIENTO EN BEBEDORES EXCESIVOS DE ALCOHOL

GEORGINA CÁRDENAS, ARIEL VITE, ALMA ADUNA, LETICIA ECHEVERRÍA y HÉCTOR AYALA

> Universidad Nacional Autónoma de México Universidad Autónoma Metropolitana

RESUMEN

El presente estudio reporta los resultados de una investigación de campo llevada a cabo por un grupo de especialistas en prevención y tratamiento del alcoholismo de la Facultad de Psicología de la UNAM y de la UAM. Numerosos estudios han señalado el papel predictivo que tienen los estilos de afrontamiento y los factores estresantes en la etiología del alcoholismo y en el pronóstico de éxito en su tratamiento. Con base en este modelo de estrés, se llevó a cabo el levantamiento de una encuesta en una población de 164 bebedores y no bebedores.

El instrumento de encuesta además de recolectar datos sobre el patrón de ingesta y perfil socioeconómico, investigó la cantidad de estrés a través del Cuestionario de Eventos Negativos de Vida desarrollado inicialmente por Homes y Raahe (1967). Asimismo, los estilos de afrontamiento de los entrevistados se capturaron mediante la escala «Salud y Vida Cotidiana» diseñada por Moos (1983).

Los resultados del estudio muestran concordancia con los hallazgos de

investigadores de otros países, en el sentido de que los bebedores excesivos enfrentan un mayor número de eventos negativos en su quehacer cotidiano a diferencia de los no bebedores. De la misma manera se observa que el estilo de afrontamiento de los bebedores es fundamentalmente pasivo y de evitación.

Estos hallazgos han permitido conformar un programa de prevención y trata-miento que enfatiza el aprendizaje de repertorios conductuales que lleven a mitigar el impacto del estrés y a utilizar los recursos sociales, familiares y comunitarios de una manera óptima.

(Ponencia que se elaboró para presentarla en el XI Congreso Mexicano de Análisis de la Conducta que se llevó a cabo en la Ciudad de México del 6 al 8 de marzo de 1991).

ABSTRACT

This work report the results of an investigation carried out by a group of the UNAM and UAM specialist in alcoholism prevention and treatment. Numerous studies have distinguished the predictive role of the styles of confrontation and stressing factors in alcoholism etiology and predition of the sucess in their treatment. According with this model, a questionaire was applied to 164 drinkers and nodrinkers.

Beside to obtain information about ingest pattern and socioeconomic level, it was posible to obtain information about the stress quantity by a Homes and Raahe (1967) daily negative events questionaire. Also the confrontation styles was captured by a Moos (1983) "Health and Daily Life" scale. Results showed concordance with results of other countries specialist: excesive drinkers confront greater daily negative events than nodrinkers. Also, passiveness and avoidance is the drinkers style confrontation.

This findings have allowed to create a prevention and treatment program, enphating behavioral repertoire learning that mitigate the stress impact and how to use social and family recourses of an optimun way.

(This work was presented in XI Analysis Behavior Mexican Congress 6 to 8 march 1991 in Mexico City).

Existe una creciente convicción de que las estrategias que utilizan las personas para afrontar el estrés, afectan su bienestar físico, psicológico y social (Antonowsky, 1979; Coelho et al., Cohen y Lazarus, 1979; Jannis y Mann, 1977; Moos, 1977).

Folmank (1984) indica que el estrés se refiere a una relación particular entre la persona y el medio. Dentro de esta concepción, el estrés emocional se diferencia principalmente de otros estados desagradables por su especificidad, ya que está determinado por circunstancias amenazantes particulares del medio cambiante y es una condición con límites temporales claros, no permanente, que afecta al individuo.

Un modelo explicativo de la relación de los eventos de vida como estresores y su impacto en provocar desórdenes psicológicos, es el propuesto por Dohrenwend (1978). Dentro de este modelo, se considera que el estrés puede provocar efectos sobre el individuo, que dependen de factores situacionales y de afrontamiento, incluyendo además el uso de apoyos sociales y características psicológicas propias.

Un gran número de investigadores (Lazarus, 1980; Billings y Moos, 1981; Folkman, 1984), han propuesto que la manera en que la gente maneja las circunstancias estresantes cotidianas puede representar un conjunto importante de moderadores, en este caso enfatizando las estrategias de afrontamiento y el apoyo social como de gran relevancia en la moderación del impacto del estrés. Asimismo una diversidad de estudios se han realizado con el objeto de determinar y analizar los factores que mitigan el impacto del estrés (Wethington, 1986; Silver y Wortman, 1980a; Holmes y Raahe, 1967).

Billings y Moos (1981), definen las estrategias de afrontamiento como intentos del individuo para utilizar recursos personales y sociales que lo ayuden a manejar reacciones de estrés y a realizar acciones específicas para modificar los aspectos problemáticos del medio ambiente.

La investigación sobre afrontamiento (Averill, 1973; Silver y Wortman, 1980a) sugiere que su función fundamental en la solución de problemas, es la facilitación de la toma de decisiones y/o la acción directa para remover los estresores.

La clasificación más conocida en la literatura sobre el tema, es la de Lazarus (1966) y Moos (1977) que describen tres estrategias generales de afrontamiento:

Afrontamiento cognitivo-activo que se refiere a los intentos para manejar la propia evaluación de la dificultad del evento.

Afrontamiento conductual-activo que se refiere a los intentos conductuales

abiertos para tratar directamente con el problema y sus efectos.

Evitación del Afrontamiento que se refiere a los intentos de evitar la confrontación activa del problema o de reducir indirectamente la tensión emocional por medio de conductas como fumar o comer más.

En el campo particular de investigación sobre el alcoholismo, (Jackson, 1954) ha señalado que el consumo excesivo de alcohol representa una condición estresante en las familias y que los eventos estresantes están asociados con el abuso de alcohol y otros índices de disfunción (Moos y Moos, 1990).

Recientemente, diversos estudios (Paolino y McCrady, 1977; Billings y cols., 1979; Jacob y cols., 1981) indican que las parejas alcohólicas son más rígidas, muestran más conflicto, más hostilidad y sobretodo son menos efectivas en afrontar y resolver sus problemas que las parejas no alcohólicas. También (Moos y cols., 1981, 1982) han encontrado que las familias de alcohólicos recuperados y reincidentes muestran menos énfasis en el uso de apoyos sociales (por ej. actividades recreativas, reuniones familiares etc.) que las familias donde no hay alcohólicos.

Por otra parte, se ha demostrado en grupos clínicos de alcohólicos y depresivos que los estresores cotidianos, así como también el empleo de recursos sociales, afectan los procesos de recuperación y recaída (Billings y Moos, 1985; Cronkite y Moos, 1984; Moos y Finney, 1983).

En un estudio realizado por Moos y Moos (1984) se evaluaron respuestas de afrontamiento cognitivo-activas y de evitación, así como eventos estresantes de vida en familias alcohólicas y no alcohólicas. En el estudio se reporta que las familias con un miembro alcohólico, que empleaban estrategias de afrontamiento de tipo cognitivo-activo, tenían mayor índice de interacción familiar y mayor colaboración en la realización de tareas del hogar; mientras que las familias con alcohólicos que usaban preponderantemente estrategias de afrontamiento de evitación discutían más entre sí y tenían un menor grado de interacción.

Por otro lado, también se encuentra una relación entre cohesión familiar con los eventos estresantes. La cohesión fue mayor cuando las familias con miembros alcohólicos reportaron haber tenido más eventos positivos que negativos y la frecuencia de los eventos estresantes se relacionó altamente con las discusiones familiares.

El presente estudio reporta un análisis exploratorio de las características de estrés y afrontamiento en tres grupos de individuos con diferentes patrones de consumo de alcohol, con el fin de determinar de qué manera, estas características difieren entre grupos, y si la naturaleza de estas relaciones son similares a las reportadas por otros investigadores (Cronkite y Moos, 1984; Moos y Moos, 1984; Finney y cols.. 1983; Aduna y Ayala, 1988).

DISEÑO

Este estudio se clasifica como investigación «ex-post facto» que consiste en una búsqueda sistemática empírica, en la que no se tiene control directo sobre las variables independientes, porque ya acontecieron sus manifestaciones o porque intrínsecamente no son manipulables (Kerlinger, 1982).

Para obtener la muestra se seleccionó entre los estratos (colonias) que conforman la zona de influencia del Centro Comunitario «Dr. Oswaldo Robles», que es donde se ubica dicho centro, y se procedió a obtener una muestra aleatoria. La unidad de selección la constituyeron las viviendas regulares listadas en los mapas proporcionados por la Delegación Coyoacán y la unidad de observación fue el individuo habitante, mayor de 15 años, de las viviendas seleccionadas.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos en el presente estudio permiten conocer las características de los bebedores excesivos, bebedores moderados y abstemios en relación a tres tipos de estrategias de afrontamiento, así como de los eventos negativos ocurridos en los últimos doce meses, para todos los grupos. Para examinar las diferencias entre estos grupos, se utilizó al análisis de varianza por rangos de Kruskal Wallis.

En la Fig. 1 se señala la frecuencia de eventos negativos de vida para los tres grupos, en donde se observa una diferencia significativa al .001 entre los grupos: abstemios, bebedores moderados y bebedores excesivos; en donde los primeros, los abstemios, reportan una media de .9 eventos negativos por año, con un rango de 0 a 3; los segundos, los bebedores moderados, observan una media de 1.4 eventos negativos en este mismo período, con un rango de 0 a 9;

y por último, los bebedores excesivos que reportan una media de 2 con un rango de 0 a 6; encontrándose diferencias significativas al nivel de .01.

En la Fig.2 se representa el promedio de empleo de estrategias tipo cognitivo-activo en los mismos grupos. Como se observa el grupo de abstemios reportó utilizar dichas estrategias en un promedio de 8.4, con un rango de 0 a 11; el grupo de bebedores moderados reportó un promedio de 9.1, con un rango mínimo de 5 a máximo de 11 y el grupo de bebedores excesivos reportó una media de 8.7, con un rango de 6 a 11. Como se puede observar las diferencias no son significativas.

En la Fig.3 se representa el promedio de empleo de estrategias del tipo conductual-activo en los mismos grupos. Como se observa, el grupo de abstemios reportó utilizar dichas estrategias en un promedio de 8.0, con un rango de 1 a 12; el grupo de bebedores moderados reportó un promedio de 8.9, con un rango mínimo de 3 y máximo de 13 y el grupo de bebedores excesivos reportó una media de 8.7, con un rango de 5 a 12. Estadísticamente no discriminó significativamente.

En la fig.4 se representa la frecuencia promedio de la estrategia evitación del afrontamiento en los mismos grupos. Como se observa, el grupo de abstemios reportó utilizar dicha estrategia con un promedio de 1.9, con un rango de 0 a 6; el grupo de bebedores moderados reportó un promedio de 2.2, con un rango mínimo de 0 y máximo de 6 y el grupo de bebedores excesivos reportó una media de 3.0, con un rango de 0 a 6. La diferencia entre los grupos fue significativa al .001

DISCUSIÓN

Estos resultados muestran concordancia con los hallazgos de investigadores en otros países (Holahan y Moos, 1987), en el sentido de que los bebedores excesivos enfrentan mayor número de eventos negativos en su quehacer cotidiano a diferencia de los bebedores moderados y no bebedores; lo que confirma el hallazgo de Moos y cols. (1979) acerca de que existe una relación importante entre eventos estresantes, consumo excesivo de alcohol y presentación de problemas ocasionados por su forma de beber.

Otros investigadores han establecido además, que los eventos negativos están relacionados con desórdenes físicos y emocionales (Vinokur y Selzer,

1975), de ahí que el número de eventos estresantes se considere como un importante indicador de riesgo y como un factor predictivo de remisión o recaída después del tratamiento (Moos, 1990).

En relación a la manera como son afrontados estos eventos de vida, los resultados de este estudio señalan que el estilo de afrontamiento utilizado por los bebedores es fundamentalmente de evitación y confirma lo reportado en 1988, por Aduna y Ayala, en un estudio realizado con bebedores excesivos y abstemios en la Ciudad de México.

La necesidad de contar con mayor información sobre el problema del alcoholismo en nuestro país debe descansar en la obtención de índices adicionales a los meramente epidemiológicos. Este estudio señala la potencialidad del instrumento «Salud y Vida Cotidiana» al arrojar información sobre factores socio-ecológicos asociados a un problema y permite a los investigadores y clínicos examinar aspectos importantes de los procesos de estrés y afrontamiento.

Para estudios posteriores, se considera necesario aumentar y equiparar el tamaño de la muestra por sexo, en los tres grupos, además de realizar evaluaciones en sus ambientes familiares que permitan identificar los estresores y apoyo social en contextos interpersonales.

Finalmente, cabe mencionar que estos hallazgos han permitido conformar un programa de prevención y tratamiento que enfatiza el aprendizaje de repertorios conductuales que lleven a mitigar el impacto del estrés y a utilizar los recursos sociales, familiares y comunitarios de una manera más óptima.

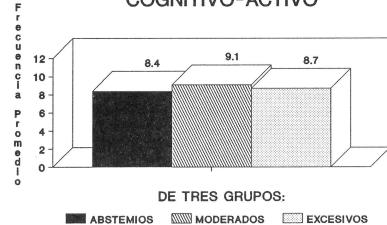


ABSTEMIOS MODERADOS EXCESIVOS
N= 56 N= 75 N= 33

FIGURA 1

ESTRATEGIA DE AFRONTAMIENTO COGNITIVO-ACTIVO

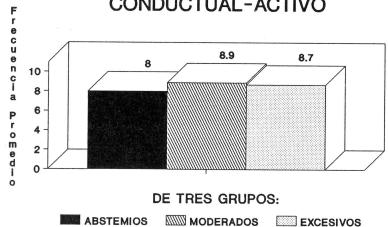
N= 7,5 N= 33



N= 56

FIGURA 2

ESTRATEGIA DE AFRONTAMIENTO **CONDUCTUAL-ACTIVO**



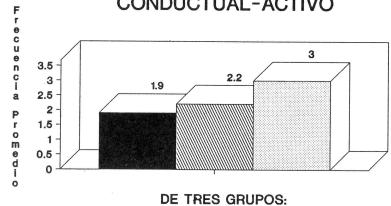
N= 75

N= 56

FIGURA 3

EVITACION DEL AFRONTAMIENTO CONDUCTUAL-ACTIVO

N= 33



ABSTEMIOS MODERADOS EXCESIVOS N= 56 N= 75 N= 33

FIGURA 4

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antonovsky, A. (1979) Health, Stress and Coping. San Francisco: Jossey - Bass.

Averill, J.R. (1973) Personal Control over averside stimuli and its relationship to stress. *Psychological Bulletin*, 80, 286-303.

Billings, A. G., Kessler, M., Gomberg, C. A. & Weiner, S. (1979) Marital conflict resolution of alcoholic and noalcoholic couples during drinking and nodrinking sessions. *Journal of Studies on Alcoholism*, 40, 183-195.

Billings, A. G. y Moos, R.H. (1981) The role of coping responses and social resourses in attenuting the stress of life events. *Journal of Behavioral Medicine*, 4. Dohrenwend, B. S., Krasnoff, L., Askenasy, A. R. & Dohrenwend, B. P. (1978) Exemplification of method for scaling life events: The Peri Life Scale. *Journal of Health and social Behavior*, 9, 205-229.

Folkman, S. (1984) Personal control and stress and coping processes: A theoretical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 839-852.

Holahan, C. J. & Moos, R. H. (1987) Risk, Resistance and Psychological Distress: A longitudinal Analysis with Adults and Children. *Journal of Abnormal Psychology*, 9, 3-13.

Holmes, T. H. & Rahe, R. H. (1967) The social readjustment rating scale. Journal of Psychosomatic Research, 11, 213-218.

Jackson, J. K. (1954) The adjustment of the family to the crisis of alcoholism. Quarterly Journal of Studies on Alcohol, 15, 562-586.

Jacob, T., Ritchey, D., Cvitkovic, J. F. & Blane, H. T. (1981) Communication styles of alcoholic and noalcoholic families when drinking and nodrinking. *Journal of Studies on Alcohol*, 42, 466-482.

Kerlinger, F. N. (1982) Investigación del comportamiento. Técnicas y metodologías. Ed. Interamericana.

Lazarus, R. S. (1966) Psychological stress and the coping process. New York: Mcraw-Hill.

Lazarus, R. S. (1980) The stress and coping paradigm. In Eisdorfer, C., Cohen, D., Kleinman, A. & Maxim, P. (Eds.) Theoretical Bases for Psychopathology. New York: Spectrum.

Moos, R. H. (1977) Coping with Psysical Illnes. New York: Plenum.

- Moos, R. H. Bromet, E., Tsu, V. & Moos, B. (1979) Family characteristics and the outcome of treatment for alcoholism. *Journal of Studies on Alcohol, 40*.
- Moos, R. H., Cronkite, R. C., Billings, A. G. & Finney, J. W. (1986) *Health and Baily Living Form Manual*. Social Ecology Laboratory Department of Psychiatric and Behavioral Sciences Veterans Administration and Stanford University Medical Center. Palo Alto, California.
- Moos, R. H., Finney, J. W. & Chan, D. A. (1981) The process of recovery from alcoholism. Comparing alcoholic patients and matched community controls. *Journal of Studies on Alcohol* 42. 383-402.
- Moos, R. H. & Moos, B. (1981) Family Environment Scale Manual. *Journal of Cousulting Psychology Press.* Palo Alto, California.
- Moos, R. H. & Moos, B. (1984) The process of recovery from alcoholism: III. Comparing functioning in families of alcoholic and matched control families. *Journal of Studies on Alcohol*, 45, 11-118.
- Paolino, T. J. & McCrady, B. S. (1977) The alcoholic mariage; Alternative perspectives. New York: Grune and Stratton.
- Silver, R. L. & Wortman, C. B. (1980) Coping with undesirable life events. In Garber, J. & Seligman, M. E. *Human Helplessness: Theory and Aplications*, 279-340. New York: Academic Press.
- Vinokur, A., Selzer, M. L. (1975) Desirable versus undesirable life events: Their relationship to stress and mental distress. *Journal of Personality and Social Psychology*. 32, 329-337.
- Wethington, E. & Kessler, R. C. (1986) Perceived support, received support and adjustment to stressful life events. *Journal of Health and Social Behavior*, 27, 78-89.

UN ACERCAMIENTO NEUROFISIOLÓGICO A LA LECTURA DE LOS SUJETOS NORMALES Y DISLÉXICOS

RAQUEL CHAYO-DICHY, FEGGY OSTROSKY-SOLÍS, SERGIO MENESES MIGUEL ÁNGEL GUEVARA Y THALÍA HARMONY

> Facultad de Psicología UNAM

RESUMEN

La evidencia clínica ha mostrado que la expectativa o la reacción anticipatoria influyen en la habilidad para leer. Es posible que los problemas en la lectura que muestran los niños disléxicos, podrían deberse a la ausencia de hipótesis anticipatorias al decodificar el material verbal, por lo tanto, se quiere comprobar si estas observaciones clínicas, pueden ser detectadas a nivel electrofisiológico utilizando la técnica de registros de los Potenciales Relacionados a Eventos (PRE). En este estudio nos propusimos observar si existen diferencias en las características de los PRE entre la muestra de una población de niños normales y una de niños disléxicos en los PREs que se registraron ante cuatro condiciones diferentes: la onda de expectación conocida como variación contingente negativa CNV, ante la resolución de este potencial conocido como intervalo negativo postimperativo u onda PINV y ante la lectura de palabras tanto fuera como dentro de contexto. Las palabras registradas durante la lectura en contexto

fueron: la palabra "la", una palabra "intermedia" y una palabra "final" de una serie de oraciones. Las dos primeras poseen mayor carga anticipatoria que la lectura de la palabra final, ya que ésta cierra el significado de la oración. Además como control se registraron los PRE que surgen ante la lectura de palabras aisladas, situación que no requiere la presencia de procesos anticipatorios. El grupo control estuvo formado por sujetos con rendimiento escolar adecuado y sin antecedentes patológicos y el grupo experimental se formó con sujetos cuya ejecución en una batería psicoeducativa, previamente administrada a 120 niños mexicanos, se encontraba a dos desviaciones estándar por debajo de las normas establecidas. Siguiendo el sistema 10-20 internacional se colocaron electrodos en F3, CZ. P3, O1, los cuales fueron referidos a ambos lóbulos auriculares cortocircuitados. El análisis estadístico reveló diferencias significativas intergrupales en: la amplitud de la onda CNV en la región parietal izquierda, en la amplitud de la onda PINV en la misma zona mencionada, en la amplitud de los PRE que se registraron ante la lectura en la zona occipital izquierda entre todas las condiciones (ante la palabra "la", ante la palabra "intermedia" y ante la palabra "final"). En cuanto a los potenciales registrados ante la lectura fuera y dentro de contexto no hubo diferencias al compararlos con los de la lectura dentro de contexto. Con respecto a las diferencias intra-grupales se observó que la respuesta anticipatoria ante la lectura en contexto no se reflejó en los PRE ante las diferentes condiciones. Los resultados de la onda CNV y de la onda PINV sugieren que existen diferencias en el procesamiento de la información cerebral en la zona parietal izquierda; y con respecto a los resultados encontrados en la zona occipital izquierda ante la lectura en contexto, se sugieren deficiencias en el procesamiento de material verbal en los sujetos con problemas de lectura.

ABSTRACT

Clinical evidence has shown that expectancy or anticipatory reactions influence the ability to read. It is possible that the reading problems shown by dyslexic children could be due to the absence of anticipatory hypotheses when they decode verbal material. Research was therefore carried out into these clinical observations to see if they could be detected on an electrophisiological level using a technique for recording Event Related Potentials (ERPS). In this study, our intention was to observe if there were any differences between a sample population of normal children and one of dyslexic children in the ERPs recorded on the presentation of words both in and out of context. The words recorded during the reading in context were: the word "la" (the femenine article "the" in Spanish), and "intermediate" word and a "final" word in a series of setences, The first two have a greater anticipatory load than the reading of the final word since

this is the word that closes the meaning of the sentence.

Furthermore, as a control, the ERPs that were produced when reading isolated words were recorded, a situation that does not requiere the presence of anticipatory processes, The control group was made up of subjects with adequate school performance and no pathological background, and the experimental group was composed of sujects whose performance on a psychoeducational battery, previously administered to 120 mexican children, had been found to be two standard deviations below the established norms. Following the 10-20 international system, electrodes were placed in zones F3, Cz, P3 and 01 referred to both auricular lobes. Statistical analysis revealed significant differences between groups in the amplitude of the ERP recording in the left occipital zone for all conditions when reading in sentences ("la", "intermediate" and "final"). It is suggested that this cortical zone participates in decoding verbal material and that it is deficient in subjects with reading problems.

INTRODUCCIÓN

La etiología y el tratamiento de los trastornos de aprendizaje, debido a su alta incidencia en la población de niños en edad escolar, han sido objeto de una investigación extensa y variada en la últimas décadas. Los porcentajes de incidencia y prevalencia de los trastornos de aprendizaje en la población de niños en edad escolar que se han dado varían entre el 1-20% (Cruickshank, 1977).

La dislexia es un trastorno específico de aprendizaje que se define como un desorden que se manifiesta por la inhabilidad para aprender a leer y se da a pesar de haber tenido una enseñanza satisfactoria, una inteligencia normal y una situación socioeconómica favorable, por lo que se piensa tiene su origen en problemas cognitivos que son frecuentemente de naturaleza orgánica (Critchey, 1970). Esta dificultad en la lectura no se debe a anormalidades perceptivas o acusticovisuales sino que implica un nivel más elevado o deficiencia cognoscitiva (Myklebust, 1978).

Descubrir tempranamente una dislexia significa la diferencia en varios casos, entre el fracaso y el éxito escolar. Si el niño es tratado a tiempo, tendrá más posibilidades de poder superar su problema y podrá integrarse a su grupo con mayor facilidad.

Las causas que subyacen a esta alteración son aún desconocidas, frecuente-

mente el diagnóstico diferente se realiza a través de pruebas psicométricas, cuya ejecución se encuentra sujeta a la influencia de un gran número de variables sociales, educativas y emocionales que confunden los resultados, provocado que se agrupen individuos heterogéneos dentro de la misma categoría diagnóstica.

El empleo de técnicas neurofisiológicas no invasivas que minimizan las influencias medio ambientales podrían ser una herramienta útil en el diagnóstico diferencial de esta población, lo cual tendría como consecuencia la detección en una etapa temprana de los niños afectados, así como, estrategias de rehabilitación más efectivas.

Las investigaciones neurofisiológicas han sido de utilidad en la evaluación y entendimiento de estas alteraciones. La herramienta fisiológica más efectiva en el estudio del lenguaje es la de los Potenciales Relacionados a Eventos (PRE), estos potenciales son cambios en la actividad eléctrica del Sistema Nervioso Central que están asociados temporalmente con estímulos físicos o con procesos psicológicos y pueden ser registrados en respuesta a la estimulación sensorial. La ventaja especial de este método es que permite evaluar en un tiempo real, la relación dinámica entre la actividad del cerebro y un evento conductual. El campo de problemas de aprendizaje es un ejemplo de un área en la cual se espera que los PRE puedan proveer de información sumamente valiosa. Se ha criticado el uso de pruebas psicométricas por estar cultural y racialmente sesgadas y muchas de las pruebas estandarizadas no descriminan entre los niños con problemas de aprendizaje y los normales. Las pruebas neurológicas y los registros electroencefalográficos convencionales son similarmente no discriminantes.

Dentro de los PRE existe una onda denominada Variación Contingente Negativa (CNV) esta onda comprende un potencial lento negativo, que se desarrolla en el intervalo entre dos estímulos sucesivos, el segundo de los cuales requiere de una respuesta motora (Walter, 1964). Existe evidencia de que el CNV se asocia a procesos de atención expectación, anticipación, y preparación hacia una respuesta. Su amplitud se incrementa cuando estas funciones están presentes (Grunewald, 1982). A la resolución de este potencial se le conoce como onda PINV o Variación Negativa Postimperativa y está relacionada con el tiempo que tarda el cerebro en regresar a la línea base anterior al paradigma de CNV, por lo tanto una alteración de esta onda sugiere una conducta anormal (Timsit-Berthier, 1973).

La evidencia clínica ha mostrado que la expectativa o la reacción anticipatoria

influye en la habilidad para leer (Gibson, 1975). Es posible que los problemas en la lectura que muestran los disléxicos, son debido a la ausencia de hipótesis anticipatorias al decodificar el material verbal, por lo tanto, se quiso comprobar si estas observaciones clínicas, pueden ser detectadas a nivel electrofisiológico utilizando la técnica de los PRE y hacer comparaciones con una medición objetiva de espectancia: la onda CNV. Se podría sugerir que en sujetos normales los PRE registrados ante la lectura en contexto serán diferentes de acuerdo a la posición de la palabra en la oración. Los PRE registrados ante la palabra inicial o la palabra media en una oración reflejarán un proceso de expectancia o anticipación y serán diferentes a los PRE registrados ante la palabra final ya que en ésta no existe anticipación. Sin embargo estas diferencias no deberían de ocurrir con los sujetos disléxicos ya que posiblemente ellos no tienen hipótesis anticipatorias cuando decodifican el material verbal. También registramos los PRE que surgen ante la lectura de palabras aisladas, ya que en esta situación no existe anticipación y por lo tanto el PRE registrado ante la lectura dentro y fuera de contexto debería, en teoría ser diferente. Finalmente se estudiaron las diferencias entre los sujetos normales y los disléxicos.

En este estudio nos propusimos observar si existen diferencias en las características de los PRE entre la muestra de una población de niños normales y una de disléxicos ante cuatro condiciones: la onda de expectación CNV, la onda PINV y ante la lectura de palabras tanto fuera como dentro de contexto.

MÉTODO

Sujetos y Diseño Experimental

El total de la muestra fue de 18 niños. El grupo experimental incluyó a 9 sujetos diestros del sexo masculino, con un rango de edades de 11 a 13 años. Los sujetos fueron seleccionados del Instituto Nacional de la Comunicación Humana (INCH). Para ser incluidos en este grupo los niños no debían de tener ninguna alteración neurológica y debían tener una adecuada agudeza sensorial (según criterios médicos de esta Institución), una inteligencia normal (medidos por la escala de inteligencia Wechsler) y quedar clasificados dentro de una escala socioeconómica media (según los cuestionarios de ingreso que se aplican en el INCH). La muestra del grupo control estuvo constituida por 9 niños diestros, del sexo masculino con un rango de edades de 11 a 13 años, apareados por edad a los del grupo experimental. Su desempeño en la escuela

era adecuado de acuerdo con la información dada por padres y maestros; ninguno de ellos repitió ningún grado escolar.

A todos los sujetos se les aplicó una batería psicoeducativa previamente administrada a una muestra de 120 niños mexicanos, desarrollada por Ostrosky-Solís y col. en 1984, la cual evalúa comprensión y expresión oral, lectura, aritmética y procesamiento visual y auditivo. Los niños fueron clasificados como disléxicos cuando su ejecución en las pruebas se encontraba dos desviaciones estándar por debajo de las normas establecidas.

INSTRUMENTOS

Se registró el EEG utilizando un polígrafo de 8 canales marca Grass Modelo 8-16 D. Se utilizaron electrodos de plata clorurados, los cuales fueron adheridos al cuero cabelludo del sujeto por medio de una pasta de bentonita. Los potenciales fueron capturados por una computadora tipo PC Columbia Printaform, a través de un convertidor analógico digital, cuyo disparo fue sincronizado por una computadora Apple 11 plus en la que se presentaron los estímulos a los sujetos.

PROCEDIMIENTOS

El sujeto se sentó en una silla frente a la pantalla de una computadora marca Apple 11 plus, a una distancia de 50 cm. Se pasó por un entrenamiento de las situaciones experimentales para demostrar la comprensión de la tarea.

En la primera situación experimental, se registró la respuesta ante el paradigma del potencial CNV descrito por Walter (1964). Se le presentaron a cada sujeto un total de 80 estímulos separados en dos series de 40 estímulos cada una. El primer estímulo (estímulo auditivo o click) es el que anticipa la aparición del segundo estímulo (estímulo visual o flash). Se fueron presentando a los sujetos, pares de estímulos (clickflash) separados por un intervalo de tiempo variable de 1 a 3 segundos. La duración del estímulo visual en la pantalla era de 50 ms. Se le pidió al sujeto que cuando apareciera el estímulo visual, apretara una tecla una vez que lo hubiese visto.

En la segunda situación experimental se registró la respuesta evocada que surge a partir del segundo estímulo en este intervalo, se puede observar la onda PINV.

En la tercer situación, se proyectaron palabras aisladas, con el objeto de obtener el potencial ante la lectura de palabras fuera de contexto y utilizar estos potenciales como un control de lo que sucede en la lectura donde no hay anticipación.

En la cuarta situación experimental, o de lectura en contexto, se le presentaron a los sujetos un total de 4 historias, se le indicó al sujeto que se le presentaría una historia, la que tenía que leer. Ante la oración: <u>LA NIÑA FUE A LA ESCUELA</u> se seleccionaron tres tipos de estímulos verbales: el artículo La, la aparición de éste en un texto implica que a continuación vendrá necesariamente un sustantivo, es decir, constituye un elemento puramente anticipatorio; palabra intemedia (*FUE*); y por último, las palabras finales de la oración las cuales, en teoría no producen anticipación (*ESCUELA*). Este procedimiento se realizó en 32 oraciones, promediándose los potenciales en forma separada ante las tres condiciones.

Se utilizaron registros monopolares referidos a los lóbulos auriculares cortocircuitados y se registraron las siguientes zonas corticales según el sistema 10-20 internacional: F3, Cz, P3,O1,O2. Se utilizó como tierra un electrodo colocado en la frente. Se monitorearon los movimientos oculares con el electro-oculograma colocando electrodos en el canto superior e inferior del ojo izquierdo. Se mantuvo la resistencia interelectrodos por debajo de los 10 kohms.

ANÁLISIS DE LA SEÑAL

Cada señal constaba de 256 puntos con un intervalo entre un punto y otro de 4 ms. El tiempo de exposición de cada estímulo fue de 500 ms. y el intervalo interestímulos de 1250 ms. De las señales registrados para cada sujeto fueron eliminados los que presentaba artefactos, debidos a movimientos oculares o musculares.

ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Las comparaciones de la amplitud de los PRE entre grupos, condiciones y derivaciones fueron hechas por el Análisis de Varianza, ANOVA. Las diferencias encontradas fueron analizadas por el método de Tukey para comparaciones. Se aplicó un Análisis de Regresión Lineal Múltiple, al aplicar este modelo se obtiene un valor de la probabilidad condicional que nos dice la posibilidad

de que un sujeto pertenezca a cualquier de los dos grupos estudiados.

RESULTADOS

El análisis estadístico reveló diferencias significativas inter-grupales en: la amplitud de la onda CNV ($\underline{F}(1,16,)$ 6.81, \underline{p} = 0.018 (Fig. 1) y en la onda PINV ($\underline{F}(1,16)$ 7.42 \underline{p} = 0.014 (Fig.2) en la región parietal izquierda, así como en la amplitud de los PRE que se registraron ante la lectura en contexto, en la zona occipital izquierda entre todas las condiciones: ante la palabra "la", "intermedia" y "final" (\underline{F} = (1,16) 6.91 \underline{p} = 0.017. (Fig. 3). En cuanto a los potenciales registrados ante la lectura fuera de contexto no hubo diferencias al comparar-los con los potenciales registrados ante la lectura dentro de contexto. Con respecto a las diferencias intra-grupales se observó que la respuesta anticipatoria ante la lectura en contexto no se reflejó en los PRE ante las diferentes condiciones.

El análisis de regresión lineal, se utilizó como un tipo de análisis discriminante; 16 sujetos de 18 que formaban la muestra total quedaron clasificados dentro de sus respectivos grupos, teniendo una precisión de clasificación de 88%.

DISCUSIÓN

La reducción de la onda CNV y las alteraciones en que la onda PINV observadas en los disléxicos, en parietal izquierdo, podrían deberse a una disfunción en el proceso de atención. (Cohen, 1973). El giro angular es un área terciaria de integración, y tanto filogenética como ontogenéticamente es la última en madurar. Esta estructura juega una función esencial tanto en el desarrollo del lenguaje como en el de la lectura. En base a los resultados de esta investigación se sugiere que existe una dificultad de integración de la información y que esto, probablemente, sea lo que interfiere el proceso de la lectura.

Son pocos los estudios que se han desarrollado en relación a la onda PINV, la mayor parte de ellos han sido realizados en poblaciones de pacientes psiquiátricos adultos, por lo tanto las diferencias encontradas en este estudio deben ser tomadas con cautela, ya que la categoría diagnóstica es diferente, además de que los sujetos son niños. Un retraso en el regreso a la línea base en las poblaciones afectadas, sugiere una conducta anormal reflejada en este

tipo de respuestas evocadas.

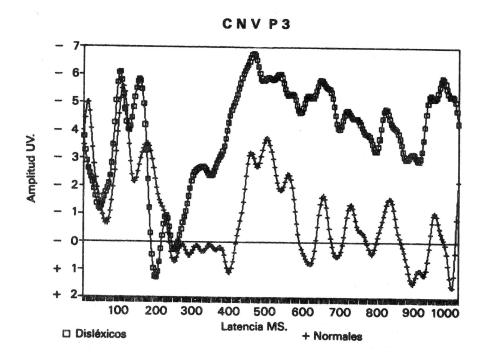
Con respecto a las comparaciones intergrupales de los PRE registrados ante la lectura de la palabras "la", "intermedia" o "final", se observaron diferencias significativas en todas las condiciones en la región occipital izquierda, por lo que se sugiere que esta zona participa en el proceso de decodificación de material verbal y se encuentra afectada en la población de sujetos disléxicos.

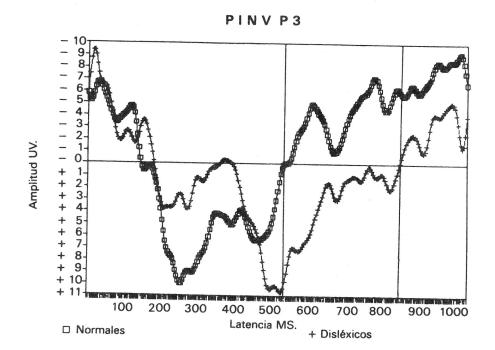
Podríamos sugerir que las diferencias pueden ser debidas en parte a las estrategias o a la forma en que los sujetos se aproximan a la tarea o dejan de responder a ésta; apoyando la hipótesis de Torgesen (1977), quien ha sugerido que muchos de los déficits en la ejecución que presentan los niños con problemas en la lectura, pueden ser debido a un fracaso al adoptar estrategias activas y eficientes durante el aprendizaje de la lectura, por esta razón estos niños fracasan en encontrar acercamientos activos y organizados para realizar la tarea y por lo tanto tienden a ser sujetos pasivos e ineficientes en el proceso de aprendizaje.

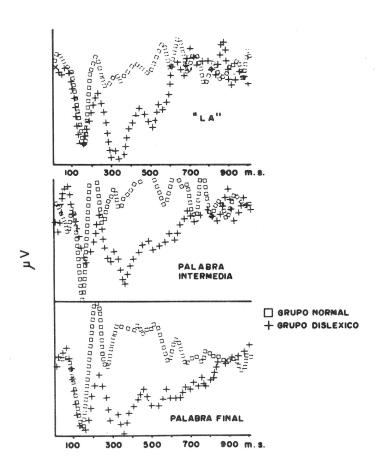
Con respecto a las comparaciones intragrupales la técnica de registro de los PRE no fue capaz de detectar el proceso de anticipación en la tarea de lectura en contexto, ya que no hubo diferencias en los PRE registrados ante la lectura de palabras según su posición en la oración. Esto también fue consistente con la ausencia de diferencias en las comparaciones de las palabras dentro y fuera de contexto.

En cuanto a los resultados obtenidos en el estudio, con el análisis de regresión lineal múltiple se observó cómo la tendencia a que un sujeto quedara clasificado dentro del grupo correspondiente, ya fuera el de niños normales o disléxicos, fue alta, obteniéndose una precisión de 88% en su clasificación. Este tipo de análisis discriminante, es útil, ya que ayuda a establecer una predicción estadística que permite definir a qué grupo pertenecerá un individuo que podría ser clasificado dentro de cualquiera de los grupos mencionados (Harmony, 1987).

Debido a que los PRE estudiados fueron sensibles a la detección de diferentes tipos de procesamiento en los grupos estudiados, se sugiere que sigan siendo investigados en una población más numerosa de la misma categoría diagnóstica lo que permitirá la validación de una herramienta útil en el diagnóstico de niños con problemas de aprendizaje.







REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cohen, J. (1973) The CNV in children with special reference to learning disabilities. *Electroencephalogr. and Clinican Neurophsiology. Supl. 3*, 150-156, 1973.

Critchey, M.(1970) The dyslexic child. Springfield: Charles Thomas.

Cruickshank, W. M.(1977) Myths and realities in learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*. 19: 57-64, 1977.

Gibson, J. Levy, H. (1975) The psychology of reading, Cambridge: M.I.T. Press. 1975.

Grunewald, G.F., Grunewald-Zuberbier, Netz. J. Event related changes of EEG alpha activity in relation to slow potentials shifts. En rhytmic EEG activities and cortical functioning Developments in *Neuroscience. Vol. 10* Amsterdam Elsevier Eds.

Harmony, T., Alcaraz, V.M.(1987) Daño cerebral, diagnóstico y tratamiento. México: Trillas.

Myklebust, H. R. Progress in Learning Disabilities. Vol. I-V, Grune & New York Stratton.

Ostrosky-Solís, F., Navarro, M.E., Canseco, E., Pérez, R., Zárate, A. (1984) La lectura y los perfiles cognoscitivos de una población escolar 1984 mexicana. Revista Mexicana de Psicología. Vol. 1: 53-64.

Timsit-Berthier, M., Delaunoy, J. Koninckx, M., e, O., Rosseau, J. (1973). Slow potentia changes in psychiatry. 1. Contingent negative variation. *Electroenceph. Clin. Neurophysiol.* 35: 355-361.

Torgesen, J.K.(1977) The role of specific factors in the task performance of learning disable children: A theoretical assessment. *Journal of Learning Disabilities.* 10: 17.

Walter, W.G., Cooper, R. Aldridjie. V.J., Mc Callum W.C., Winter.A.L. (1964): Contingent Negative Variation: an electric sign of sensorimotor association and expectancy in the human brain. *Nature 203*, 380-384.

LECTURA DE LA VIOLENCIA COTIDIANA DESDE EL MARCO DE LA PSICOLOGÍA POLÍTICA

LILIANA OTTAVIANO ÁNGEL RODRÍGUEZ KAUTH*

Universidad Nacional de San Luis República de Argentina

RESUMEN

El interés inicial de este trabajo consistió en tener una visión generalizada de lo que el ciudadano común siente y piensa frente a las formas concretas de violencia cotidiana que vive Argentina.

Consideramos que estos actos de violencia cotidiana no son más que el fruto de condiciones de injusticia y de la llamada violencia institucional que, abierta o encubiertamente, desde las centrales del Poder, ataca sistemáticamente a los sectores más bajos de la población.

Para llevar a cabo nuestra investigación se elaboró una entrevista semiestructurada la cual fue aplicada a una muestra de 90 sujetos tomados al azar teniendo en cuenta los datos del nivel económico social de la provincia de San Luis, y afectados por otras dos variables: edad y sexo.

^{*}Cátedras de Psicología Social I y II Facultad de Ciencias Humanas

Como conclusión podemos decir que la aparición de modalidades delictivas caracterizadas por un alto grado de violencia y agresividad convirtiendo a la violencia en un fin en sí misma, están estrechamente ligadas a la crisis económica y de credibilidad política que afecta actualmente a nuestro país, así como a los modelos represivos vividos durante la última dictadura militar, y particularmente a la situación de impunidad y arbitrariedad con que se ejerció la represión.

Esto se agrava aún más teniendo en cuenta que este modelo de impunidad es mantenido por las actuales estructuras de Poder, lo que hace que el sentimiento de inseguridad de la gente aumente cada vez más.

ABSTRACT

This work was carried out with the obejtive of obtaining an overall view of how the ordinary citizen feels and thinks about concret forms of daily violence going on in Argentina today.

We consider these acts of violence to be nothing else but a consequence of injustice and the so called institutional violence that in an overt or disguised fashion, sistematically attacks the lowest strata of population from the sources of power.

A semiestructured interview was prepared and applied to a sample of 90 subjets chosen at random, taking into account the following data, the socioeconomical level of the Province of San Luis, age and sex.

To conclude, we say that the rise of criminal behavior characterized by a high degree of violence and aggressivenness, becoming violence an end in itself, are closely related to the economical crisis and the political credibility that affect our country nowadays, the repressive model during the military dictatorship as well as the particular situation of inpunity and arbitrariness experience in those days. This becomes more serious as this impunity model is kept by the current structures of power incresing the people´s feeling of insecurity.

INTRODUCCIÓN

Este artículo es la presentación en la sociedad académica de uno de sus autores, María Liliana Ottaviano, quien alcanzó su grado de Licenciada en Psicología con el tratamiento del tema del epígrafe ampliado con un estudio acerca de la Pena de Muerte y las actitudes que, como objeto actitudinal, la misma provoca en la comunidad por ella estudiada. En esta presentación, sólo nos ocuparemos del desarrollo del tema de la violencia cotidiana. Los autores nos veríamos más que satisfechos si lográsemos, con las consideraciones que vamos a desarrollar, un ámbito de reflexión y discusión crítica

acerca del tema de la violencia cotidiana.

Nuestro interés inicial consistió en tener una visión generalizada de lo que el ciudadano común siente y piensa frente a estas formas concretas de violencia que se dan según los medios de comunicación, cada vez con mayor frecuencia en nuestro país. Al respecto, comenzamos incorporando los episodios de violencia cotidiana más comunes como: robos domiciliarios y callejeros, violaciones, ataques a mano armada, etc. Estimamos que estos actos no persiguen objetivos políticos ni ideológicos, sino que en principio pueden interpretarse como la expresión aislada, y a veces grupal de algunos sectores de la sociedad para los cuales la violencia puede llegar a transformarse en una conducta final en sí misma.

El tema de la violencia es un tema complejo. Ya Ignacio Martín-Baró (1990) decía al respecto en un artículo publicado después de su bárbaro asesinato a mano de los "escuadrones de la muerte" salvadoreños, que la violencia no es básicamente "un problema psicológico, sino un problema económico, político y social, que luego se transforma en problema psicológico". Estos actos de violencia cotidiana que vive nuestro país, no son más que el fruto de condiciones de injusticia estructural y de la llamada violencia institucional que abierta o encubiertamente, desde las centrales del Poder ataca sistemáticamente a los sectores más bajos de la población.

En una Argentina que, según datos de la Secretaría de Informaciones del Estado, diez millones de habitantes (un tercio de la población) reviste en la categoría de marginados sociales, ciudadanos que están subsistiendo por debajo de los niveles básicos elementales de vida; como decíamos, en una Argentina en estas condiciones, de poco servirán los esfuerzos aislados de determinados grupos "...si se mantienen las mismas estructuras sociales de explotación y dominio, los mismos valores de competencia y poder, el mismo estilo de vida consumista que lleva al acaparamiento injusto y arrastra la discriminación social". (Martín-Baró,1990).

Creemos que esta situación es uno de los retos que la historia de nuestro pueblo nos presenta a los psicólogos; del compromiso que cada uno tenga con el pueblo, con su profesión y con el posible, aunque difícil, cambio social que dependerá nuestro accionar más allá de los marcos conceptuales que tanto nos preocupan a los psicólogos que nos detienen en lo formal, sin permitirnos ir al centro de la cuestión. Y "...este compromiso crítico supone ante todo, la aceptación que las Ciencias Sociales no son ascépticas, sino que involucran acciones de valor... que configuran intrínsecamente nuestro saber", (Martín-Baró, 1990). Lo importante será no perder de vista las condiciones económicas, políticas y culturales en que estamos viviendo, porque como lo expresa Freud (1930) en *El malestar de la cultura*, es de suponer que las clases postergadas, envidiaran los privilegios de los más favorecidos de la escala social y

tratarán de liberarse de este estado de privación.

La hostilidad de las clases sociales postergadas hacia la estructura dominante, es tan marcada y suele alcanzar niveles tan altos de tensión, que no puede esperarse que asimilen sus prohibiciones culturales, es más, su transgresión es un desafío total a lo socialmente estatuido. Y estos desafíos a lo socialmente estatuido no hacen más que señalar que existen en diferentes lugares de nuestra sociedad, ciudadanos marginados, dominados, explotados, que están cansados de no ser escuchados en sus reclamos y por lo tanto recurren a la violencia como única y última forma de hacerse oír, "...cuando a una persona o a un grupo se le ha negado durante cierto tiempo lo que él considera como sus derechos legítimos, cuando se encuentra continuamente abrumado por sentimientos de impotencia que van minando la autoestima que pudiera quedarle, la violencia es el resultado final predecible". (Rollo May, 1974).

Uno de los niveles de análisis de la violencia es la llamada violencia cotidiana, que no es otra cosa que aquellos episodios violentos que se registran aisladamente y de los cuales la prensa se ocupa sensacionalista y superficialmente, "...todos los medios de Comunicación de Masas, ávidos de sensacionalismo, se apresuran a difundir el anuncio de muertes, ataques a mano armada, violaciones..." (Laborit, 1986), sin preguntarse la causa de estos hechos y es esperable, esta prensa no es más que otro de los tantos medios de los que disponen los sectores que detentan el Poder para perpetuarse en él, institucionalizando las reglas de establecimiento, de su dominio; por eso no dudarán en enmascarar la realidad cuanto sea necesario para la defensa de sus intereses.

Los actos de violencia perturban la convivencia y por lo tanto la moral se dirige en su contra. "La moral burguesa del buen ciudadano, en regla con todo tipo de relaciones, que se aferra todavía más a sus bienes que a la propia vida, acepta que la justicia mida con un mismo rasero de crímenes los atentados a las personas y a los bienes; matar a alguien que le roba a uno es un acto que generalmente se perdona con la justificación de la legítima defensa" (Laborit, 1986).

Esta misma moral, del buen ciudadano burgués es la que no quiere ver que esa violencia cotidiana de apropiación ilegítima de sus bienes, no es más que la expresión de sectores que no pueden gozar de sus mismos privilegios por la existencia de un sistema político-económico injusto, que ellos defienden, "...y es comprensible que los oprimidos desarrollen una intensa hostilidad contra la civilización que ellos mismos sostienen con su trabajo, pero de cuyos bienes no participan sino muy poco" (Freud, 1930).

Argentina se encuentra sumida en profunda crisis económica, la cual es acompañada de una no menos profunda crisis política y social. Estamos viendo cómo aumenta cada

vez más la población de escasos recursos, cómo las necesidades básicas de salud, vivienda, alimentación y educación están siendo casi ya un privilegio; y cuando esto sucede comienza a producirse un descontento generalizado en la población.

Esta situación trae aparejada entre otras cosas, hambre, miseria e ignorancia, tres pilares más que suficientes para sostener la expresión testimonial de la agresividad en forma violenta, "...los hambrientos y desnutridos, los paupérrimos, levantan su natural protesta y emplean la violencia para sobrevivir: es como la respuesta del animal acorralado y hambriento, y nadie podrá extrañarse por ello..." (Aldunate, 1975).

Creemos que es prudente dejar de señalar con el dedo acusador a determinados sectores sociales como los únicos o principales responsables de esta situación de pretendida violencia explosiva; más aún, es necesario despertar la conciencia colectiva para poder señalar los peligros reales que se están viviendo. No es sólo el delincuente violento el que está enfermo, sino el sistema social en su conjunto:

Cada día es mayor la población inactiva (desocupados primarios y secundarios) de nuestra sociedad, por lo tanto no pueden acceder a una vida humanamente aceptable y digna.

Es evidentemente observable un considerable desprecio por las normas éticas y por el respeto a nuestros semejantes, esto se ve favorecido por una desenfrenada carrera donde el tener es más importante que el ser y donde muchos son seducidos por los privilegios del Poder.

Con todo esto se quiere señalar que hay gran cantidad de personas que viven en niveles de pobreza menesterosa y que encuentran en la violencia el elemento vivificante, con el cual pueden elevar el nivel de su existencia. "... De la misma manera que el sí mismo que ha logrado alcanzar la conciencia lo unifica en un nivel que está por debajo de lo humano, la violencia puede elevar a las personas aún rudimentarias hasta un nivel humano." (Rollo May, 1974).

De este tipo de violencia es de la que nos habla Fanon en Los condenados de la tierra (1970), y a la que Rollo May le da el nombre de violencia constructiva, ya que "... es el camino hacia la integración, la autoestima y la toma de conciencia de sus propios poderes." (R. May, 1974).

Creemos oportuno observar que no estamos de acuerdo con los que afirman que el hombre es en la actualidad, en esta sociedad postindustrial para el Primer Mundo y preindustrial para los del Mundo de Tercera, más violento que en los modelos tipificados de sociedades que nos precedieron. Lo que sí es cierto, es que hoy el

hombre puede echar mano a otras formas de violencia más refinadas y organizadas, gracias al avance de la técnica. Es interesante mencionar que no es contradictoria, empíricamente, la coexistencia de un Primer Mundo y de un Mundo de Tercera simultáneamente en un mismo espacio. Esto es fácilmente observable en cualquier país iberoamericano donde al lado de una sofisticada computadora está mendigando un niñito harapiento y hambreado.

El progreso ha traído un mejor estándar de vida para unos pocos, ha logrado que esos privilegiados tengan más tiempo libre del cual disponen, a la par que han terminado, para esas minorías, las enfermedades endémicas y epidémicas. Al mismo tiempo que se producen los fenómenos descritos, hay amplios sectores de marginados en el Mundo de Tercera, que siguen sufriendo de desnutrición, de hambre, de analfabetismo; que aún padecen enfermedades endémicas y transmisibles, producto de la pobreza, de la explotación y de la marginalidad en que han sido ubicados por el sistema.

Estos espacios humanos que han sido marginados del desarrollo, de la técnica, del avance científico, nunca son atendidos en el reclamo de sus necesidades. Dentro de una economía industrial dominante, los marginados constituyen una carga social, pero a la vez son necesarios debido a que representan la mano de obra barata que sirve para perpetuar el sistema bajo el modelo del imperiocapitalismo.

La dominación social se ejerce por medio del sometimiento violento, "...se reconoce un vínculo entre violencia y control que se manifiesta en un reconocimiento de que la violencia puede ser utilizada como medio de control, y que en cierto sentido todos los controles son violentos: ...son diferentes formas más o menos sutiles de violencia." (Michaud, 1989).

Así la violencia se transforma en un instrumento de Poder, que aunque se la enmascare o niegue se la justifique o legitime, de todas formas se la pone en circulación en la organización social, como la única vía posible para llegar al Poder y perpetuarse en el mismo. De tal forma encontramos el ejercicio de dos tipos de violencia (que se diferencia en cuanto al objetivo al cual apuntan) y que puede ser estudiado, como tradicionalmente se ha hecho, en un sentido vertical. Se trata de la violencia de los dominantes y la violencia de los dominados.

Las instituciones se encargan de controlar y canalizar la agresión de los dominados mediante la educación, la religión, el derecho, etc. "Así el Estado se reserva su monopolio regulado legal que se caracteriza por la exclusión de la violencia individual en beneficio de una autoridad ..." (Michaud, 1989), del Poder o del sector dominante; son los protagonistas del Poder, quienes muy difícilmente aceptan explícitamente su

responsabilidad en la propia violencia, es decir, la violencia institucionalizada. En todo caso definirán a la violencia como cosa de inadaptados, marginados y delincuentes. De esta manera se la coloca fuera del espacio social definido como propio y sobre el cual se es responsable en cuanto a sus consecuencias y también en las formas que se empleen para combatirla. La violencia es cosa de los otros, y sobre ellos caerán los pesos de los controles sociales, después no quiere reconocer (la sociedad) su propio fruto, sino que desea eliminarlo de su seno con un falso puritanismo." (Hesayne, 1990).

Anteriormente dijimos que el análisis que estábamos haciendo era de tipo vertical, esto es a consecuencia de que también se puede hacer un análisis de tipo horizontal de la violencia cotidiana. Se trata, en este caso, de observar las manifestaciones del fenómeno que nos ocupa y que se produce entre los miembros de una clase social, estamento de marginación o lugar de residencia. Este tipo de tratamiento horizontal es frecuentemente ignorado en los estudios sobre violencia, ya que el tratamiento vertical acapara de manera monopólica la atención de los estudiosos. Esto último sucede debido a que el estudio vertical se presta mejor a los análisis de alto contenido político partidario o ideológico.

Con el tratamiento horizontal se pretende averiguar si los hechos de violencia cotidiana testimonian, como señalamos al principio, que la violencia es asumida por algunos individuos o grupos como una forma de vida y subsistencia. No siempre la violencia cotidiana es la expresión testimonial de un "sentipensamiento" adverso contra quienes detentan los símbolos del Poder. Muchas veces, la violencia cotidiana es la expresión de sentipensamientos autoritarios que se descargan sobre las espaldas de aquellos que comparten los dramas y penurias cotidianas provocadas por los mismos agresores externos. Sin embargo la violencia cotidiana, con más frecuencia de la que los ideólogos sospechan, se vuelve sobre sí misma terminando por devorarse a sus iguales y sin haber golpeado en el objeto opresor. Más aún, es posible observar como algunos hechos de violencia, vistos desde la perspectiva horizontal, logran un efecto no deseado, cuál es la demanda por parte de las víctimas o posibles víctimas de un aumento de las cuotas represivas por parte de los aparatos hegemónicos del Estado; en este caso mayor severidad en la represión policial y aumento en monto de las penas en el orden jurídico/legal.

Debemos aclarar que este tipo de análisis horizontal nos permite observar que el nivel en que se producen estos hechos de violencia cotidiana es fundamentalmente el de los dominados. Los dominantes prefieren expresarse con la violencia vertical que les es más eficaz para la defensa de sus intereses. No es que no existan algunas de esas expresiones violentas ya comentadas en el nivel de los dominantes, sino que los disimulan mejor y, por ejemplo, en el caso de la violencia familiar, no recurren a los medios públicos para denunciarlos, prefieren hacer uso del psicoanalista. También

entre los estructuralmente dominantes se presenta la jerarquización de dominados y dominantes, ejemplo de dominados en este nivel son los hijos, las mujeres y otros parientes del mismo nivel social que suelen sufrir las iras agresivas descontroladas del dominante macho, pero, en estos casos la hipocresía suele tender un manto de ocultamiento y el episodio no toma estado público; a lo sumo termina en un divorcio por mutuo consentimiento o en un hijo adolescente psicotizado.

Para terminar con este aspecto analítico digamos dos cosas. Primero, que en cada nivel existen y se dan formas de violencia cotidiana que no sólo marginan o aíslan socialmente, sino que hasta terminan en la agresión física sobre el objeto personal en el cual se descargan los contenidos autoritarios. Esto se puede observar entre los habitantes homosexuales de una villa mísera o un barrio lumpen, lo mismo ocurre con los delincuentes y las prostitutas. En segundo lugar debemos decir que este aspecto de la violencia cotidiana horizontal está prácticamente inestudiado, y él mismo puede ser una veta de conocimiento interesante para ampliar el espectro del saber acerca del tema que nos ocupa en esta presentación.

Problemas relacionados con la definición de violencia

Cada autor que se ocupa del tema/problema de la violencia intenta o pretende hacer una definición de la misma. Los discursos defensores del orden la identifican con la criminalidad y lo subversivo, mientras que los discursos revolucionarios o progresistas la denuncian como explotación, dominación, vigilancia, etc., habiendo otros que definen a la violencia como cualquier acto o instrumentación por el cual se ejerza poder sobre otro.

De esta manera el vocablo "violencia" se transforma en una categoría de análisis "todopoderosa" en cuanto a su capacidad abarcativa, la cual incluye desde el insulto verbal hasta la posibilidad de una guerra nuclear apocalíptica, pasando por la tortura y los accidentes de trabajo. Esta realidad nos hace preguntarnos si no estaremos cayendo en lo que Michaud llama una "generalidad engañosa", que quiere decir todo y a la vez nunca lo mismo.

Por esta razón es que consideramos prudente manejarnos con el concepto de violencia dentro de ciertos límites, tratando de reconocer denominadores comunes que faciliten la comunicación y el entendimiento recíproco. Las sociedades primitivas disponían de criterios determinados de lo que estaba prohibido y, en consecuencia, esto era excluido de lo social. Estos criterios recibían deferentes nombres: tabúes, costumbres, leyes divinas, etc. Las transgresiones eran definidas como crimen, sacrilegio, rebelión, etc. Actualmente todo esto se engloba en la categoría violencia, de ahí la

dificultad para abarcarla que hace que fácilmente se caiga en la enunciación de una gran variedad de definiciones. "La realidad de la violencia fluctúa según lo que uno percibe o quiere percibir, termina habiendo tantas violencias como criterios para aprehenderla e incluso ninguna violencia cuando no hay criterios" (Michaud, 1989). Así cada uno pretende definir la violencia y asignarle un lugar entre los fenómenos sociales. "En este sentido, la violencia existe desde el punto de vista de cada uno y es perceptible hasta en las formas suaves y propias de los condicionamientos más refinados" (Michaud 1989).

Las definiciones de tipo positivista hacen intervenir objetos y comportamientos: "La violencia es definida en sentido estricto como un comportamiento que apunta a causar heridas a las personas o daños a los bienes. Colectiva e individualmente podemos considerar dichos actos de violencia como buenos o malos, o ni uno ni lo otro, según quién empiece y contra quién. La fuerza es un concepto más general: la definimos como el uso actual o potencial de la violencia para forzar a otro a hacer lo que de otro modo no haría" (Graham, citado por Michaud, 1989).

Definiciones como la anteriormente transcrita, toman en cuenta los actos de violencia que se distinguen por su estrépito, pero nada dicen de ciertos estados que consideramos violentos: el deterioro económico, las presiones políticas, administrativas y culturales que contribuyen a producir estados de violencia encubiertos, que a veces no son percibidos hasta el día en que todo estalla con furia destructiva.

El defecto de las definiciones positivistas, -como lo señala Michaud-, radica en que excluyen las significaciones evaluativas y normativas en función de las cuales la violencia es aprehendida, ya que no siempre todos los individuos ni el mismo conjunto de individuos reconocen las mismas cosas ni los mismos hechos como violencia o violentos. Existe una subjetividad y una relatividad de fondo en la percepción de la violencia, dado que cada acto violento va a ser juzgado teniendo en cuenta los intereses que lo promueven y los efectos que espera producir en la realidad histórica.

El lugar epistemológico desde el que se sitúe el trabajador en Ciencias Sociales condiciona lo que se percibe y se actúa. Coincidimos con Martín-Baró cuando señala que "la objetividad científica radica más bien en conocer los propios condicionamientos y en tomar partido por aquellos valores en los que se cree, sabiendo que se trata de una opción parcial y limitada" (1990).

Es por todo esto que preferimos acercarnos a la definición ofrecida por nuestro ya conocido Michaud (1989), cuando dice que "Hay violencia cuando en una situación de interacción, uno o varios actores actúan de manera directa o indirecta, compacta o distribuida, atacando a uno o varios otros en grados variables ya sea en su integridad

física, su integridad moral, sus posesiones o en sus participaciones simbólicas o culturales".

La dificultad que tuvimos para ponernos de acuerdo en torno a una definición de la violencia se produjo, -y reproduce-, porque los puntos fijos que sirven para definirla se transforman en cambiantes. Si el término violencia cubre por igual a la agresión física que al ataque moral, a la paliza que le da el padre como castigo al hijo, a la tortura física y al lavado de cerebro, etc., entonces el significado del término se vuelve ambiguo, perdiendo la poca univocidad que pudo haber tenido para terminar haciéndose multívoco por la vaguedad con que se lo utiliza para referir diferentes tipos de referentes. De esta manera el término violencia, con frecuencia tiende más a ocultar que a develar la realidad que queremos conocer, "... es que no existe la violencia en abstracto, lo que existe son actos violentos, formas concretas de actuar violentamente" (Martín-Baró, 1990).

Encuadre metodológico

Teniendo en cuenta el clima que se vivía en el país al comienzo de la investigación, el que ya describimos en la introducción, tuvimos la inquietud de trabajar la percepción que tiene la población de la violencia cotidiana. Así fue como se construyó la guía para una entrevista semiestructurada. El texto de la misma fue elaborado teniendo en cuenta los temas o puntos principales que nos interesaba abordar. Al igual que en una escala de actitud, algunas preguntas fueron hechas teniendo en cuenta los dichos que se podían escuchar en el contacto cotidiano con "la gente". Otras fueron elaboradas a partir de ideas tomadas, como es el caso de la asociación verbal e imaginaria de la palabra "violencia", que se construyó a partir de una experiencia de R. Ardila (1986) quien lo hizo sobre la palabra 'nuclear' en una investigación sobre guerra nuclear y sus impactos psicológicos.

Descripción de la muestra

Para llevar adelante la investigación se tomó al azar una muestra de 90 individuos, teniendo en cuenta los datos del NES (Nivel Económico Social) de la Provincia de San Luis, lo que nos permitirá separar la muestra total en tres submuestras, de acuerdo al nivel socioeconómico: alta, media y baja. A su vez estas submuestras estuvieron afectadas por otras dos variables: sexo y edad, dividiéndose ambas por mitades iguales. La variable sexual no es necesario explicar como se dividió, pero con respecto a la variable edad, digamos que se trabajó con dos sectores que representaban, cada uno, el 50% de la población; de los jóvenes, que contenía a los de 18 a 30 años y los mayores,

que abarcaba los de 31 a 50 años.

Resultados

A modo de síntesis de los datos obtenidos mediante la entrevista, podemos decir lo siguiente:

Sólo un 40% de nuestros entrevistados sienten miedo a la violencia o a la consecuencia de la violencia cotidiana; a la vez que la aparición de dicho miedo está relacionado con el desamparo que es producto de la crisis institucional.

Mientras un 60% asocia el objeto de indagación (violencia) con muerte, un 38% lo hace con miedo, terror, temor, y el 2% restante lo hace con sangre y represión.

Sólo un 30% de los entrevistados fueron víctimas de actos de violencia cotidiana. El 30% anterior más del 90% no ha obtenido una respuesta eficaz y eficiente de las instituciones donde radicaron la denuncia (policía y justicia).

El 56% de la muestra tiene miedo de ser víctima de actos de violencia cotidiana como los ya descritos.

Respecto al "caso del Ingeniero Santos", los niveles alto y bajo el 77% desaprueba su conducta y el 63% de cada submuestra, respectivamente, mientras que en el nivel medio la desaprobación llega sólo al 43%.

En relación a las medidas necesarias y efectivas para prevenir y reducir la violencia cotidiana, los niveles altos y bajos centran su atención en las medidas de tipo económico y en el quehacer de la justicia; en tanto que el nivel medio focaliza su atención perceptual en la justicia por un lado y en la represión policial por el otro; en este último punto sobre el cual también hace hincapié el nivel bajo.

Se percibe una clara tendencia en los tres niveles a asociar los episodios violentos con la crisis económica que recurrentemente viene produciéndose en Argentina (el 100% para altos y bajos).

La violencia cotidiana no es patrimonio de ningún sector social en particular, aunque en los niveles medios y bajos hay entre un 10 y un 20% de individuos que la circunscriben a los espacios más bajos y menesterosos de la población.

El que los medios de comunicación de masas (T.V. y cine) son capaces de generar violencia actuando como modelos, es aceptado por el 83% del NES alto, el 70% del

medio y el 40% del nivel bajo en la escala de estratificación.

Que en la actualidad hay más violencia que hace 10/20 años, es percibido con un sentido afirmativo entre el 60 y el 93% de los respondientes totales. Hay que hacer notar que en el nivel alto el 23% dice que la violencia presenta actualmente formas diferentes de expresarse, ya que hace 10/20 años lo hacía bajo la forma de terrorismo de Estado y hoy lo hace como violencia callejera en forma de robos, ataques, violaciones, etc.

Es preciso andar armados por la calle, esto fue negado en el 90% de los casos de nivel alto, en un 83% por los medios y en un 67% por los bajos.

Indagados acerca de quién es el responsable de encontrar soluciones al problema de la violencia, entre el 63% y el 93% señalan que es el Gobierno. Sólo el 37% del nivel alto dice que es responsabilidad de todos.

Conclusiones

A partir de lo que hemos venido exponiendo, de la presentación de resultados y de la lectura de los testimonios recogidos de nuestros entrevistados en las notas marginales de sus discursos, podemos anotar a modo de conclusiones que la situación de violencia cotidiana que vive nuestro país esta íntimamente ligada con las condiciones de injusticia social y de crisis institucional en las que nos toca vivir. La solución a los problemas derivados de los actos de violencia cotidiana pasa, necesariamente, por el cambio de las estructuras de Poder, aunque no se nos escapa que esto no es razón suficiente como para alcanzar el objetivo deseado.

La aparición de modalidades delictivas caracterizadas por un alto grado de violencia y agresividad, convirtiendo a la violencia en un fin en si misma, están estrechamente ligados a la crisis económica y de credibilidad política que afecta actualmente a nuestro país, como así también a los modelos represivos vividos durante la última dictadura militar y, particularmente a la situación de impunidad y arbitrariedad con que se ejerció la represión. Al respecto Kordon (1984) afirma: "Los efectos psicosociales profundos de esta situación, de estos modelos ofrecidos por el terror dictatorial, sólo podrán paliarse a través del repudio ético total, expresado en la demostración en los hechos de la impunidad. Al no producirse justicia efectiva, el modelo de la impunidad se confirma aun en el período postdictatorial." Así la impunidad se ofrece como modelo idealizado, el cual es mantenido por la actual estructura del Poder. Esto lleva a la dilución de las responsabilidades, y por consiguiente, aumenta el sentimiento de inseguridad ya que "...el no castigo a los responsables, inscrito a su vez en un proceso de profundización de la crisis global, mantiene la situación de desprotección social, generadora de

ansiedades..." (Kordon, 1984). Todo esto se puede resumir diciendo que estamos en presencia de un imaginario social que es atravesado en una triple dimensión, por la desconfianza y la incredulidad ante el operar de los actores políticos, lo cual conlleva a estados de ansiedad comunitarios que son la expresión del malestar por el cual transita nuestra cultura temporoespacial.

De las respuestas dadas no sólo en el texto de la entrevista, sino también de las obtenidas en el contexto general de las mismas, podemos observar que el tema de la impunidad aparece reiteradamente a lo largo del discurso de más del 80% de ellos. "La gente" centra el problema de la inseguridad, no ya en la delincuencia solamente, sino fundamentalmente en la situación institucional de la Argentina, especialmente en lo que se refiere a las desprolijidades manifiestas que ocurren en el espacio de la Justicia. Estimamos necesario devolver a cada actor su responsabilidad social a través de una justicia eficiente, rápida e imparcial. Todo esto no ya como una expresión de primitiva venganza retaliativa, sino apelando a los efectos ordenadores de la Ley, como límite de la arbitrariedad.

Por todo esto, es imprescindible desmontar el clima de mentira social en el cual vivimos, ya que a través de los discursos del Poder se niega la realidad y se obstaculiza la recuperación de la memoria colectiva, la cual se enlaza con la recuperación de la propia experiencia presente, todo lo que, obviamente, hará posible la definición de futuro.

Los efectos psicosociales de la situación descrita puede llegar a ser calificada como de muy grave para la salud integral de la población; ya que de esta forma se facilita la aceptación fatal de los destinos, ante lo cual sólo cabe la resignación, el conformismo, la indolencia, la impotencia y la sumisión, debido a que todo acto o conducta ajustado a normas carece de sentido para mejorar la situación y lograr rescatar un trozo de un pasado más feliz. En síntesis, esto corresponde a lo que en su momento llamamos 'síndrome fatalista' (Rodríguez Kauth, 1990).

Estos sentimientos de impotencia, desesperanza, conformismo, resignación, etc., que encontramos en el 80% de la población encuestada, representan la expresión de la estructura política de la dominación. Mientras las clases dominantes desarrollan una alta motivación de logro y un control interno sobre el poderío de sus capacidades, las clases dominadas se muestran pasivas y aceptan fatalmente el control externo de sus destinos, el que, obviamente, está en manos de quienes los arrastraron a esa situación de impotencia y desesperanza.

Es por todo esto que más del 75% de la muestra total considera que la solución a los problemas derivados de la violencia cotidiana, pasa por una reforma sustancial de las

estructuras sociales vigentes de explotación y dominio.

Para finalizar valen unas palabras de Martín-Baró (1990) que vamos a reproducir: "Está el problema; está el reto; y están, sobre todo, las mayorías de nuestros pueblos, cuyo sufrimiento no permite más dilaciones; sólo falta nuestra respuesta histórica".

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aldunate, A. (1975) El amenazante año 2000. Buenos Aires: Ed. J. Almendros.

Ardila R. (1986) El impacto psicológico de la guerra nuclear. Bogotá: Ed. Catálogo Científico.

Freud, S. (1975) El malestar en la cultura. Madrid: Ed. Biblioteca Nueva.

Fanon, F. (1970) Los condenados de la tierra. Buenos Aires: Ed. Nova Terra.

Focault, M. (1990) Diálogos sobre el Poder. Madrid: Alianza Editorial..

Garret H.(1976) Estadística en psicología y educación. Buenos Aires: Ed. Paidós.

Hacker F. (1973) Agresión. Barcelona: Ed. Grijalvo.

Hesayen M. (1990) "La pena de muerte". Carta de lectores, Diario La Nación, Buenos Aires, 5 ago 90.

Kordon D. (1984) Desaparecidos. Buenos Aires: Ed. Sudamericana.

Laborit H. (1983) La paloma asesinada. Madrid: Ed. Laia.

Lennenberg E. (1975) Fundamentos biológicos del lenguaje. Buenos Aires: Ed. Paidós.

Lomnitz L.(1975) Cómo sobreviven los marginados. México: Siglo XXI Ed.

Marín y otros (e.p.) Aporte metodológico al conocimiento de la alienación psicosocial. En *Psicología social, psicología política y derechos humanos.* A aparecer en la Edit. Univ. San Luis.

Martín-Baró I. (1990) "La violencia en Centroamérica". Rev. Salud Mental y Debate. Bs. Aires, Año II, N*4.

Martín-Baró I. (1990) "Psicología social desde Centroamérica". Idem anterior.

Michaud I. (1989) Violencia y política. Bs. Aires: Ed. Sudamericana.

Mitscherlich A. (1971) La idea de la paz y la agresividad humana. Madrid: Ed. Taurus.

Rodríguez Kauth A. (1986) "Psicosociología de la alienación social por miedo a la pérdida laboral". *Rev. de Psicología*, Caracas.

Rodríguez Kauth, A. (1986) "Psicología social del miedo". Rev. Idea, Año I, N*1, San Luis.

Rodríguez Kauth A. (1987) Psicología de las actitudes y estructuras cognitivas. San Luis: Ed. Univ.

Rodríguez Kauth, A. (1990) "Difusión y uso del test estadístico "A Rev. Idea, Año 3, N*5, San Luis.

Rodríguez Kauth A. (1990) "El síndrome fatalista". Rev. La Gaceta, Bs. Buenos Aires, N*5.

Rollo May (1973) Fuentes de la violencia. Bs. Aires: Ed. Emecé.

EL EFECTO DEL APRENDIZAJE DE COMPUTACIÓN EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN MATEMÁTICAS Y EN LOS HÁBITOS DE ESTUDIO DE LOS ALUMNOS DE NIVEL MEDIO

ALICIA ASTUDILLO PAZ Universidad de Concepción, Chile.

RESUMEN

Este trabajo pretende detectar el efecto que tiene, en los alumnos de nivel medio, el aprendizaje de computación en el rendimiento de Matemáticas y determinar si se produce algún cambio en sus hábitos de estudio.

Se consideraron las calificaciones obtenidas en Matemáticas y los datos recogidos por el test de Gilbert Wreen sobre hábitos de estudio antes y después del aprendizaje de computación; se aplicó el tratamiento estadístico «t» de Student y la prueba McNemar para conocer la significación de los cambios. Por los resultados obtenidos se infiere que el aprendizaje de computación tiene un efecto favorable en el rendimiento de Matemáticas, mientras que los hábitos de estudio no se ven afectados.

ABSTRACT

This work tries to detect the effect of computing related to the improvement of Mathematic skills and to determine the study habit changes in secundary students from Concepción, Chile.

Final marks in Mathematics were considered before and after the learning of computing, and the study habits were also evaluated before and during learning computing, by means of the Gilbert Wrenn Test.

El avance de la tecnología educativa ha sido vertiginoso y no siempre se ha utilizado en la mejor forma. Muchos estudiosos se han preocupado del aprendizaje humano analizándolo desde distintos ángulos lo cual ha originado una serie de teorías que, probadas experimentalemente, han mostrado en cierta medida tener éxito en la optimización del rendimiento y del esfuerzo personal para desarrollar habilidades intelectuales adquiridas.

Este artículo surge como resultado de una investigación para detectar el efecto que podría tener en nuestros jóvenes estudiantes, la dinámica ordenadora del aprendizaje de computación; por elemental que sea el manejo de lo aprendido, los pasos secuenciales del uso de un computador, requiere del ejercicio mental que siempre es positivo para aprender a ordenar nuestro «archivo mental».

Al respecto E. Mira y López (1973) refiriéndose al aprendizaje y estudio en los jóvenes plantea que con el uso del ordenador empezarán a sentir su tarea de estudiantes con una atrayente oportunidad de acrecentar su ser y su poder, lo que los capacitará para un dominio adecuado de su entorno.

El aprendizaje del manejo de un computador requiere de etapas rigurosas secuenciales, cuyo dominio deja necesariamente una huella en las estructuras intelectuales del estudiante facilitándole otros aprendizajes posteriormente.

SUJETOS

La muestra estuvo constituida por 135 alumnos de primer grado de secundaria, procedentes de 4 establecimientos educativos: el Liceo A-35, el Colegio Concepción, el Colegio Alemán y el Colegio Inglés.

En 1987 se inició el aprendizaje de computación del grupo experimental en algunos colegios en forma electiva y en otros en forma obligatoria (Colegio Alemán). En el año de 1988 continuó el aprendizaje con la deserción de algunos jóvenes (la muestra original era más numerosa).

El grupo experimental se formó con 103 alumnos y el grupo control con 32.

METODOLOGÍA

La medición en el rendimiento en Matemáticas se efectuó dos años antes del curso de computación y dos durante él o después de él en algunos casos.

El diseño de investigación empleado fue de tipo experimental con un grupo control, utilizando la comparación de la media de calificaciones de Matemáticas antes y después contrastando la hipótesis con «t» de Student para nuestras correlacionanadas, según la formula:

$$t = \frac{\overline{D}}{S_{\overline{D}}}$$
 (Haber y Runyon 1973).

Los hábitos de estudio fueron medidos mediante el Test de Gilbert Wrenn antes y después del aprendizaje de computación.

Las hipótesis se contrastaron mediante la prueba de McNemar para la significación de los cambios en variables ordinales, de acuerdo a la siguiente fórmula:

formula:

$$x^{2} = \frac{(|A - D| - 1)^{2}}{A + D}$$
 (Siegel, S. 1979)

Las hipótesis formuladas son las siguientes:

- a) Hipótesis nula: $\Sigma \mu_{D=0}$ No existe diferencia entre la media de calificaciones de Matemáticas antes de estudiar computación y la media después de haberla estudiado.
- b) Hipótesis alterna $H_1: \mu_D > 0$ La media de calificaciones de Matemáticas sera mejor después de haber estudiado computación, es direccional, unilatelar.
- c) $H_0: P_a = P_d$ El puntaje de hábitos de estudio antes del aprendizaje de computación (P_a) es igual al puntaje obtenido después del aprendizaje (P_d) .
- d) H₁: P_a < P_d
 El puntaje de hábitos de estudio después del aprendizaje de computación (P_d) es más alto que el puntaje obtenido antes de dicho aprendizaje (Pa).

El tratamiento estadístico aplicado a las calificaciones de Matemáticas fue el siguiente:

$$t = \frac{\overline{D}}{S_{\overline{D}}}$$
 (Haber y Runyon, 1973) $t \text{ con .05 nivel de significación}$

donde:
$$\overline{D} = \frac{\sum D}{n}$$
 y

$$S_{D} = \sqrt{\frac{\sum_{i} d^{2}}{n (n-1)}}$$

Según los datos de los cuadros 1 y 2 los valores «t» para los grupos del Liceo A-35 son los siguientes:

G. Experimental "t" 5.43 y "t" crítico según la tabla es 1,69 para n = 31 y gl = 30 con una cola; por lo tanto se rechaza H_0 ya que las diferencias son significativas.

G. Control «t» = 4,54 y «t» crítico para n = 17 es 1,74 lo que permite también rechazar H_0 .

De acuerdo con los datos de los cuadros 3 y 4 sobre el Colegio Inglés para el grupo experimental tenemos:

Valor t=0.26, el «t» crítico 2,4 para n=40 y gl = 39. En el grupo control se observa algo similar ya que al aplicar la prueba «t» resulta un valor t=0.93 siendo el valor crítico 1,75 para n=15; en ambos se acepta H_0 , lo que demuestra que para los alumnos del colegio no hubo diferencias significativas en los dos grupos.

En lo que respecta al Colegio Alemán, ver el Cuadro 1, los resultados son muy diferentes. En él no hubo control, de modo que el aprendizaje de computación fue obligatorio. El valor de «t» encontrado fue t=10 siendo el valor crítico t=1,72 para n=20, lo que demuestra los cambios fueron muy significativos y se rechaza firmemente H_0 .

En el Colegio Concepción, ver el Cuadro 1, el resultado fue t = 3,42 siendo el valor crítico t = 1,70 para n = 30, lo que permite rechazar H_0 .

Para estudiar la significación de los cambios que pudieran haber ocurrido

en los hábitos de estudio por efecto del aprendizaje de computación, se empleó la prueba McNemar, por su propiedad para los diseños «antes y después» en lo que cada persona es usada como su propio control.

Se dicotomizó la variable considerando el puntaje promedio de la categoría central, Regular, de la clave señalada por el autor del test G. Wrenn; Bueno, Regular y Malo, con puntajes de 27 lo mejor, a 83 lo peor. El mejor promedio que sirve para dicotomizar es 55 según el criterio señalado.

Se construyeron tablas de doble entrada con el siguiente criterio: en el casillero A se anotaron aquellos casos que antes de estudiar computación obtuvieron puntaje mayor que 55 en el test de Hábitos de Estudio y en una posterior aplicación un puntaje menor que 55. En el casillero D se anotaron los casos que antes obtuvieron menos de 55 y después más de 55. En la celdilla B los casos que no sufrieron cambio, en el sentido que antes y después obtuvieron más de 55 puntos y en la celdilla C aquellos casos que obtuvieron menos de 55 antes y después, lo que para esta prueba no significa cambio.

Con los datos del Cuadro 2 correspondiente al Liceo A-35 se obtiene en el grupo experimental el valor de chi cuadrada $x^2 = 0.25$ siendo el valor crítico $x^2 = 3.84$ al nivel de significación de 5% y gl = 1. Se puede afirmar que en este grupo no hubo cambio significativo, se acepta H_0 . En el grupo control resultó $x^2 = 1.45$ y también se acepta H_0 .

Según el Cuadro 2, en lo referente a los datos del Colegio Inglés, los cálculos indican un resultado de $x^2 = 0.8$ para el grupo experimental y $x^2 = 0$ para el grupo control, ambos resultados no son significativos y se acepta H_0 .

Los datos correspondientes al Colegio Alemán y al Colegio Concepción muestran resultados similares. La x^2 no es significativa según las tablas y se acepta H_0 . Con base en esto, se puede estimar que los cambios observados en los Hábitos de Estudio de los estudiantes no son significativos.

CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados de la investigación realizada con alumnos de Primer Año de secundaria de los cuatro establecimientos educacionales considerados en la muestra de la ciudad de Concepción, Chile, para comprobar el efecto del aprendizaje de computación sobre las calificaciones finales en la asignatura de Matemáticas, se puede concluir que en tres de estos estable

cimientos los promedios de las calificaciones de los alumnos en dicha asignatura, muestran variación significativa.

Esta variación fue favorable y es particularmente notoria en los alumnos de uno de ellos, ya que el estudio de computación era obligatorio y estaba incluido en la asignatura de Matemáticas, por lo cual su aprendizaje estuvo más controlado que en otros alumnos.

Este cambio conductual no ocurre en igual grado en el resto de los alumnos de los otros establecimientos, donde el aprendizaje de computación fue electivo y menos controlado.

Los resultados obtenidos son interesantes y con proyecciones para organizar las futuras curricula incorporando en ellos asignaturas de computación. Es, además, un desafío para continuar averiguando otros logros alcanzados con este nuevo aprendizaje que empieza a incorporarse en los planes de estudio.

Con respecto a los Hábitos de Estudio, el aprendizaje de cómputo no causó ninguna variación en estos.

Cuadro 1 Promedios de Calificaciones en Matemática en los cuatro establecimientos.

Cuadro 2 Tablas de doble entrada con las frecuencias de datos dicotomizados sobre Hábitos de Estudio.

CUADRO 1. PROMEDIOS DE CALIFICACIONES EN MATEMÁTICAS EN LOS CUATRO ESTABLECIMIENTOS ESCOLARES

ESTABLECIMIENTO	ANTES	DESPUÉS	SUMATORIA DE		
			DIFERENCIAS		
LICEO A-35	$\overline{X} = 5.17$	5.55	Σ D = -11.7		
	S = 0.92	0.78	$\sum_{D}^{2} = 26.85$		
GPO. EXPERIMENTAL	S = 0.84	0.60			
	$\overline{X} = 4.61$	4.72	Σ D = -2		
GPO. CONTROL	S = 0.59	0.77	$\sum_{i}^{2} D^{i} = 20$		
	$s^2 = 0.34$	0.59			
COLEGIO INGLÉS	$\overline{X} = 5.55$	5.57	$\Sigma D = -0.5$		
GPO. EXPERIMENTAL	S = 0.65	0.70	$\sum D = 7.39$		
	$S^2 = 0.42$	0.49	* 1		
	X = 4.54	4.72	Σ D = -2.1		
GPO. CONTROL	S = 0.70	0.55	$\sum_{D}^{2} = 5.11$		
	S = 0.49	0.30			
COLEGIO ALEMÁN	X = 4.63	5.50	$\Sigma D = -17.35$		
GPO. EXPERIMENTAL	S = 0.58	0.47	$\sum D = 19.23$		
	S = 0.33	0.22			
COLEGIO CONCEPCIÓN	X = 5.36	5.48	$\Sigma D = 1.9$		
	S = 0.72	1.10	$\sum D = 11.07$		
	$S^2 = 0.51$	1.21			

CUADRO 2. TABLAS DE DOBLE ENTRADA CON LAS FRECUENCIAS DE DATOS DICOTOMIZADOS SOBRE HÁBITOS DE ESTUDIO

DE DATOS DICOTOMIZADOS SOBRE HABITOS DE ESTUDIO									
LICEO A-35 GPO. EXPERIMENTAL				A C	3	B	0		
	L					l			
GPO.	A 11	B 2							
TOTAL	C 37	D 4							
CDO COMPACY				Α	8	В	2	1	
GPO. CONTROL				С	10	D	3		
					3				
COLEGIO INGLÉS	S ,		Г		-	T'5			
GPO. EXPERIMENTAL			L	Α	4	В	0		
			L	С	23	D	1		
GPO.	A 6	В 2				H.			
TOTAL	C 33	D 2							
GPO. CONTROL				A	2	В	2		
				С	10	D	1		
				4					
COLEGIO ALEM	AN		Γ	A	6	В	5		
		GPO. TOTAL		C	8	D	1		
·									
COLEGIO CONCEPCIÓN GPO. TOTAL			1	Α	5	В	1	;	
		(C	20	D	4	No.		
			-						

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Haber y Runyon. (1973) Estadística General. Editorial Fondo Educativo Interamericano, S.A.

Mira y López, E. (1973) Cómo estudiar y cómo aprender. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

Siegel, S. (1970). Diseño Experimental no paramétrica. México: Editorial Trillas.

EL ANÁLISIS EXPERIMENTAL DE LA CONDUCTA DESDE EL PUNTO DE VISTA PARAMÉTRICO

CARLOS A. BRUNER

Facultad de Psicología Universidad Nacional Autónoma de México

RESUMEN

La teoría es importante para el progreso del Análisis Experimental de la Conducta porque permite coordinar hechos que de otra forma permanecerían aislados e inconexos. Es aparente que la teorización en Análisis Experimental de la Conducta ha procedido de dos formas diferentes: empleando la variable dependiente o la variable independiente como variable «constante» u organizadora. El presente trabajo discute las implicaciones de estas dos formas de teorización, a la manera de un prólogo para los cinco trabajos que la siguen.

Descriptores: Teoría de la conducta, enfoque centrado en la variable dependiente e independiente, sistemas t-tau.

ABSTRACT

Theory is important to Behavior Experimental Analysis, because it allows to coordine facts isolated and disconected. Is apparent to do theory in Behavior Experimental Analysis has proceeded in two different ways: using the dependent or independed variable as "constant" variable

or organize variable. This work analyze and discuss the implication of these ways to theorize like a preface for the following five works.

Key words: Behavior theory, dependent and independent variable, point of view, tau sistems

El objetivo de este simposio es el mostrar algunos avances dentro del Análisis Experimental de la Conducta, logrados por el grupo de investigación del Laboratorio de Condicionamiento Operante de la Facultad de Psicología. El común denominador de los trabajos que se presentan es que todos siguen un enfoque particular al Análisis Experimental de la Conducta, conocido como enfoque paramétrico o centrado en la variable independiente.

Con el propósito de clarificar la naturaleza de este enfoque es conveniente recapitular algunas ideas fundamentales de la psicología científica.

Diferente del concepto fisiológico del Arco Reflejo, el concepto del Reflejo Psicológico o simplemente reflejo, constituye el paradigma actual de la psicología. El decir que la conducta es refleja por naturaleza, no significa más que reconocer que la conducta de los organismos se encuentra determinada por la estimulación medioambiental. Aunque reiterar esta concepción de la psicología podría parecer trivial en un primer momento, la contemporaneidad del «voluntarismo» y del «mentalismo» en nuestra ciencia parecen, en ocasiones, amenazar con regresar la psicología a estadios precientíficos.

Conforme al paradigma del reflejo, la psicología moderna considera la conducta del sujeto como su variable dependiente y a la estimulación medioambiental, como su variable independiente. Desde luego que el término conducta abarca tanto la conducta ostensible de los organismos así como su conducta «interna» o privada. De la misma forma, el término estimulación, también abarca, tanto la estimulación del mundo físico, no social; como la estimulación proveniente del medio social o cultural. Esta conceptualización frecuentemente se simboliza mediante la fórmula:

$$R = f(s)$$
 o como $S-R$

Donde Ro Respuesta es la unidad de análisis de la variable dependiente; So Estímulo, es la unidad de análisis de la variable independiente y f denota la relación de funcionalidad o determinación de la respuesta por el estímulo. Así, el término reflejo se constituye en la unidad psicológica mínima y la empresa

conocida como Análisis Experimental de la Conducta -término tomado del título menor de *The Behavior of Organisms* (Skinner, 1938-, como la búsqueda sistemática de las leyes que gobiernan al reflejo.

A pesar de que el mismo Skinner (por ejemplo, 1950; 1956), pudiera haber dado la impresión de lo contrario, el Análisis Experimental de la Conducta no es una empresa ateórica. Es evidente que sin una Teoría de la Conducta, la colección de datos obtenidos durante los últimos 50 años no sería sino una lista de eventos aislados, inconexos y sin valor explicativo. En este sentido, la sistematización de las leyes del reflejo es la edificación de una Teoría de la Conducta.

Es aparente para el autor que hasta este momento, la teorización en Análisis Experimental de la Conducta ha procedido empleando uno de los dos términos del reflejo, el estímulo o la respuesta, como variable organizadora. Aunque es claro que en realidad no existen casos «puros» de teorización basada exclusivamente en uno de estos términos y que en la mayoría de los casos ocurre un considerable traslape entre estos enfoques, para los fines del argumento, se tratarán como separados. Sin embargo, el lector deberá tener en mente, que en todo caso, la distinción entre estos enfoques, es una cuestión de énfasis en uno u otro término del reflejo, como variable «constante» u organizadora.

En general, a la teorización basada en el término de la respuesta o variable dependiente, se le ha dado el nombre de enfoque centrado en el problema o Método de las Contigüidades Funcionales. Alternativamente, a la teorización basada en el término del estímulo o variable independiente se le ha denominado enfoque Paramétrico o Método de las Contigüidades Cuantitativas (véase, Cabrer, Daza y Ribes, 1975; Sidman, 1960). El enfoque centrado en la variable dependiente se encuentra ejemplificado en la teoría de la conducta por B. F. Skinner y sus seguidores. El enfoque centrado en los parámetros, se encuentra representado por W. N. Schoenfeld, y su grupo, quienes desarrollaron un sistema de organización de variables independientes conocido como Sistema t.

Para los fines de este trabajo es conveniente clarificar las diferencias entre estos dos autores y entre sus respectivos enfoques al problema de la edificación de una Teoría de la Conducta.

El Enfoque Centrado en la Variable Dependiente

En su obra, The Behavior of Organisms, Skinner (1938) ilustra la estrategia de teorización basada en la variable dependiente. Sin duda, la mayor contribución de Skinner a nuestro campo fue el sistematizar los fenómenos conductuales (o leyes del reflejo) conocidos hasta ese momento como la interacción de dos procesos fundamentales: el condicionamiento y la extinción de la respuesta. Esta lógica le permitió a Skinner ver semejanzas entre fenómenos que hasta ese momento habían permanecido aislados y considerados por otros teóricos como fundamentalmente diferentes. Es claro que el logro principal de esta óptica fue la unificación del «reflejo condicionado» de Pavlov (1927) y los experimentos sobre «inteligencia animal» de Thorndike (1898), bajo un mismo rubro: Condicionamiento. Skinner (1938), al identificar los efectos del condicionamiento y la extinción como comunes a ambas situaciones a pesar de las ostensibles diferencias de procedimiento, logró sistematizar o relacionar ambas clases de experimentos, contribuyendo así a una Teoría de la Conducta.

Mediante esta misma óptica, Skinner (1938) también sistematizó varios fenómenos sensoriales bajo el rubro de discriminación y generalización del estímulo. También integró al sistema fenómenos concernientes a la topografía de la respuesta. Hasta los efectos del reforzamiento secundario (antes pertenecientes al tema de demora de la recompensa) y de la pulsión (el campo tradicional de la Teoría de la Motivación), fueron integrados al mismo sistema de conducta. En breve, todos estos fenómenos, que anteriormente habían sido considerados por separado; como casos fundamentalmente diferentes entre sí, fueron vistos por Skinner como relacionados, como variaciones de sus dos temas básicos: el condicionamiento y extinción.

El climax de esta forma de Teoría de la Conducta fue el intento de Ferster y Skinner (1957), por sistematizar los programas de reforzamiento intermitente. En su obra Schedules of Reinforcement, una enorme variedad de procedimientos, claramente desvinculados entre sí, fueron unificados como maneras diferentes de lograr un mismo efecto: condicionar y extinguir alternativa y repetidamente una misma respuesta.

Los logros alcanzados por la teorización basada en la variable dependiente así como su contribución a la psicología en general, se encuentran bien resumidos por Keller y Schoenfeld en el epílogo de *Principles of Psychology* (1950):

«Comenzando con el humilde análisis de pequeños segmentos de conducta

(léase reflejos), la Psicología moderna ha extraído un par de brillantes conclusiones (léase leyes) que desvanecen un poco la niebla que alguna vez envolvió a la conducta humana y animal y que hizo parecer una meta imposible el comprender (léase sistematizar) sus leyes... Toda la conducta, como podemos ver ahora, está compuesta de variaciones de un par de temas básicos (léase condicionamiento y extinción)» (p. 401, la traducción y el texto entre los paréntesis son responsabilidad del presente autor).

La estrategia de Skinner, de sistematizar leyes psicológicas enfocando el efecto o la variable dependiente del reflejo, ha sido la favorita de los teóricos de la conducta desde 1938 hasta la fecha. Basta consultar el *Journal of the Experimental Analysis of Behavior* (1958 a la fecha) para formarse la impresión de que la mayoría de los trabajos hechos en este campo han seguido la misma táctica de sistematización psicológica.

Sin embargo, si bien es cierto que esta lógica ha permitido el progreso de la Teoría de la Conducta, también ha mostrado sus propias debilidades. Entre éstas, la más desventajosa ha sido la de favorecer la proliferación de «nuevos» fenómenos conductuales cuyos descubridores frecuentemente concursan entre sí para proclamarlos como los «más fundamentales» de la psicología (por ejemplo, Breland y Breland, 1961; García y Koelling, 1966; Staddon y Simmelhag, 1971; Herrnstein y Loveland, 1972; Seligman y Hager, 1972; Hearst y Jenkins, 1974; Gamzu y Schwartz, 1977).

Desde luego que cualquier pretensión de « fundamentalidad» o de una jerarquización prioritaria de estos fenómenos proviene simplemente del hecho de que no han podido ser relacionados entre sí o sistematizados, junto con hechos más antiguos.

La proliferación de hechos inconexos ha dado lugar a una nueva forma de botanización psicológica, que paradójicamente, fue un aspecto que el mismo Skinner trató de evitar desde la concepción de su Teoría de la Conducta (véase Skinner, 1938, p. 10). También resulta paradójico que por enfatizar los efectos conductuales de la operación, los teóricos de la variable dependiente hayan sido ciegos del hecho de que estos «nuevos» fenómenos son, en el mejor de los casos, efectos previamente no documentados de las mismas viejas operaciones.

El Enfoque Centrado en la Variable Independiente

Una segunda alternativa de sistematización en Teoría de la Conducta ha

sido la de efectuar la sistematización de las leyes psicológicas atendiendo a las operaciones físicas determinantes de la ocurrencia del fenómeno. Este enfoque, conocido como Paramétrico o de Contigüidades Cuantitativas (Sidman, 1960) ha intentado organizar a la manera de una Tabla Períodica los procedimientos de control conductual conocidos. La meta principal de este enfoque a la Teoría de la Conducta es, desde luego, la de reducir una gran cantidad de procedimientos, desvinculados entre sí hasta ahora, a un número de variables verdaderamente importantes.

Antes de discutir las particularidades de este enfoque a la teorización psicológica, es conveniente reflexionar brevemente sobre la importancia que tuvo para la física la organización sistemática de la materia.

En la época de los alquimistas, la materia era clasificada conforme a su textura, su color o la clase de transformaciones que sufría al calentarse, combinarse o disolverse. Más tarde, los rayos gama, los rayos X, los rayos ultravioleta, los rayos infrarrojos, las ondas de radio y hasta los colores visibles, fueron clasificados como cualitativamente diferentes y se creía que cada clase tenía propiedades únicas. Sin embargo, el gran logro de Mendeleev fue establecer que la diferencia fundamental entre los elementos es su peso..."tal como lo expresa la famosa tabla periódica (de Mendeleev), que surgió como la actualización del antiguo ideal de reducir la formulación de las leyes de la naturaleza a consideraciones puramente numéricas" (Niels Bohr, 1922; citado por Bronowki, 1973; p. 339). De la misma forma, el logro de Maxwell fue ordenar y establecer las relaciones cuantitativas entre los diferentes tipos de «rayos» y luces de colores, dado que reconoció que todos ellos eran ondas eléctricas y magnéticas que sólo diferían entre sí por su longitud de onda, y que en conjunto formaban el espectro electromagnético.

Desde luego que una organización sistemática cuantitativa, de los elementos psicológicos, no es privativa del enfoque centrado en la variable independiente. Está claro que el enfoque centrado en la variable dependiente intenta lograr exactamente el mismo fin. También está claro que para este último enfoque el equivalente psicológico del peso atómico o el espectro de la materia es la tasa de la respuesta, o mejor dicho, los cambios en la tasa de la respuesta conocidos como condicionamiento y extinción. Sin embargo, también está claro que la variabilidad de la variable dependiente es, por definición, la incógnita de los experimentos psicológicos. Así, parece más razonable intentar la sistematización cuantitativa de los elementos psicológicos, esta tabla periódica, empleando el término del reflejo que se conoce detalladamente; el estímulo físico que se aplica al sujeto. Desde luego que decir que los

psicólogos conocen bien al menos su variable independiente es una ironía del autor (véase por ejemplo, Schoenfeld y Cols. 1966,1978; Shoenfeld y Cols. 1975). Sin embargo, aunque sea como un ideal, parece legítimo exigir al investigador que al menos dé cuenta de sus propias operaciones.

De cualquier forma, dada la familiaridad de W.N Shoenfeld con la física, pareció sobredeterminado que intentara formular una especie de tabla periódica para organizar cuantitativamente los programas de reforzamiento, como variaciones de una sola variable independiente continua, aproximadamente al mismo tiempo que Ferster y Skinner: numerosidad vs. tiempo, perjudicados aún más por la inclusión de criterios fijos y variables.

Así, el intento formal para materializar la estrategia de sistematización centrada en la variable independientemente, lo constituye el Sistema t, inicialmente esbozado por Shoenfeld, Cumming y Hearst (1956). En esencia, el Sistema t propuso reducir las variables involucradas en los programas de reforzamiento a una sola variable organizadora, el espaciamiento en el tiempo (t) de la operación de reforzamiento.

La razón por la que se decidió utilizar al tiempo como variable organizadora de la operación del reforzamiento fue que, además de sus propiedades intrínsecas, como poderse medir con exactitud, ser infinitamente divisible, etcétera, minimizaba la participación del sujeto como «socio» en el experimento. Es decir, tendía a liberar la operación de la variable independiente de la contaminación de la variable dependiente, la conducta del sujeto (véase Schoenfeld y Cols. et. al., 1972). Para reproducir los efectos de los programas básicos de Ferster y Skinner (razón fija y variable e intervalo fijo y variable), se conceptualizó un ciclo de tiempo repetitivo, T, subdividido en dos períodos T^D y t delta (en analogía a la nomenclatura skinneriana de estímulo discriminativo y delta), que alternaban entre sí. Bajo estas circunstancias, solamente la primera respuesta que ocurría en t^D era reforzada.

Mediante el sistema t, Schoenfeld y sus colaboradores lograron reproducir casi todos los efectos de los programas básicos de Ferster y Skinner. Por ejemplo, como en el caso de los programas clásicos de intervalo fijo, se encontró que la tasa global de respuesta no variaba con la duración del ciclo T, debido a la reciprocidad de la pausa post-reforzamiento con la subsecuente carrera hacia el reforzamiento. Se encontró también que los análogos t de los programas de intervalo variable generaban tasas decrecientes de respuesta en función de disminuir la densidad de reforzamiento previsto por el programa. Un hallazgo particularmente relevante de esta versión inicial del sistema t, fue

el replicar la mayoría de los efectos de los programas de razón (fija o variable) como casos especiales de manipulaciones temporales, sugiriendo así la falta de necesidad de tener un criterio de conteo, aparte de un criterio temporal, para dar cuenta de los efectos de estos programas. En resumen, conforme la meta inicial, se mostró que un número de variables cualitativamente diferentes podían reducirse a variaciones cuantitativas de una sola variable t.

Con el paso del tiempo, el intento original se extendió a otros procedimientos de condicionamiento, como control del estímulo, evitación y castigo (véase Schoenfeld y Cole et al., 1972 para una revisión de la investigación generada por el sistema t hasta esta fecha). Un examen retrospectivo de la literatura generada por este enfoque, deja en el lector la impresión de que los fenómenos que tradicionalmente habían servido para delimitar las áreas del Análisis Experimental de la Conducta eran reinterpretables como variaciones paramétricas de las mismas variables temporales. Desde luego que el sistema t, además de sistematizar una serie de fenómenos conocidos, documentó la existencia de «nuevos fenómenos»; «nuevos» en el sentido de que tales relaciones legales no habían sido previamente reportadas en la literatura. Sin embargo, lejos de proclamar estos «nuevos fenómenos» como «más básicos», «fundamentales» o «subyacentes» a los «menos nuevos», fueron simplemente ordenados como pertenecientes a las «casillas» o huecos del conocimiento en esta tabla periódica de la psicología.

Aunque el sistema t mostró con el tiempo sus limitaciones como instrumento del enfoque centrado en la variable independiente (véase Platt, 1977), en sentido estricto no parece existir razón por la cual no sea posible sistematizar todos o casi todos los procedimientos conocidos de condicionamiento mediante la estrategia de ordenar sus operaciones físicas.

El Laboratorio de Condicionamiento Operante de la Facultad de Psicología ha producido hasta el momento un número de investigaciones utilizando el enfoque centrado en la variable independiente. La gran mayoría de estos trabajos se encuentran publicados en la Revista Mexicana de Análisis de la Conducta y además existe un par de revisiones panorámicas del trabajo realizado con anterioridad (Bruner, 1986; Bruner en prensa). Por lo anterior, no parece necesario revisar aquí el trabajo concluido. En cambio, la intención de esta colección de trabajos es mostrar a nuestra comunidad un corte transversal, una especie de «informe al día», del trabajo que se está efectuando en el laboratorio y al mismo tiempo mostrar algunos alcances de este enfoque.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Breland, K. y Breland, M. (1961). The misbehavior of organisms. American Psychologist. 16, 681-684.

Bronowski, J. (1973). The Ascent of Man. Boston-Toronto, Litlle, Brown and Company.

Bruner, C. A. (1986). Algunas líneas de investigación en el laboratorio de condicionamiento operante de la Facultad de Psicología de la UNAM, México. *Boletín de Psicología* (San Salvador, C. A.), V, 128-134.

Bruner, C. A. (en prensa). El problema de la contingencia en teoría de la conducta. Sociedad Mexicana de Análisis de la Conducta y Academia de la Investigación Científica. La investigación del comportamiento en México. México.

Cabrer, F., Daza, B. C. y Ribes, E. (1975). Teoría de la conducta: nuevos conceptos o nuevos parámetros. Revista Mexicana de Análisis de la Conducta., 1, 191-212.

Ferster, C. B. y Skinner, B. F. (1957). Schedules of reinforcement. New York: Appleton-Century-Crofts.

Gamzu, E. y Schewartz, B. (1977). Pavlovian control of operant behavior. W. K. Honig y J. E. R. Staddon (Eds.) Handbook of Operant Behavior. New Jersey: Prentice Hall.

García, J. y Koelling, R. (1966). Relations of Cue to consequence in avoidance learning. *Psychonomic Science*. 4, 123-124.

Hearst, E. y Jenkins, H.M. (1874) Sign Tracking: The stimulusreinforcer relation and directed action. Psychonomic Society Monograph.

Herrnstein, R. J. y Loveland, D. H. (1972). Food avoidance in hungry pigeons and other perplexities. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior.* 18, 369-383.

Keller, F. S. y Schoenfeld, W. N. (1950). Principles of Psychology. New York: Appleton-Century-Crofts.

Pavlov, I. P. (1927). Conditioned reflexes. London: Oxford University Press.

Platt, J. R. (1977). Are schedules of reinforcement necessary? A review of W. N. Schoenfeld and B. K. Cole's stimulus schedules: the t-T systems. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior. 21*, 383-388.

Seligman, M. e. P. y Hager, J. L. (1972). Biological boundaries of Learning New Jersey: Prentice-Hall.

Sidman, M. (1960). Tactics of scientific research. New York: Basic Books.

Schoenfeld, W. N., Comming, W. W. y Hearst, E. (1956). On the classification of reinforcement schedules. *Proceedings of the National Academy of Sciences.* 42, 563-570.

Schoenfeld, W. N. (1966). Some old work for modern conditioning theory. *Conditional Reflex.* 1, 219-223.

Schoenfeld, W. N., Cole, B. K., Blaustein, J. J., Lachter, G. D., Martín, J. M. y Vickery, C. C. (1972). Stimulus schedules: the t-systems. New York: Harper and Row.

Schoenfeld, W. N. y Cole, B. K. (1975). What is a schedule of reinforcement? *Pavlovian Journal of Biological Science*. 10, 52-63.

Schoenfeld, W. N. (1978). Reinforcement in behavior theory. Pavlovian Journal of Biological Science. 13, 135-144.

Skinner, B. F. (1938). The behavior of organisms. New York: Appleton-Century-Crofts.

Skinner, B. F. (1950). Are theories of learning necessary? Psychological Review. 57, 193-216.

Skinner, B. F. (1956). A case history in scientific method. American Psychologist. 11, 221-233.

Staddon, J. E. R. y Simmelhag, B. (1971). The superstition experiment: A reexamination of its implications for the principles of adaptative behavior. *Psychological Review.* 78, 3-43.

Thorndike, E. L. (1898). Animal Intelligence: experimental studies. New York: McMillan.

INTERACCIÓN DEL ESTILO COGNOSCITIVO CON EL MÉTODO INSTRUCCIONAL EN EL APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS

JOSÉ LUIS SÁNCHEZ GÁMEZ Y GILBERTO GONZÁLEZ GIRÓN
Sistema de Universidad Abierta
UNAM

RESUMEN

El propósito de este estudio, fue investigar la interacción del estilo cognoscitivo llamado Independencia de Campo y el tipo de instrucción (autodidáctica-expositiva) en relación al aprendizaje de las matemáticas. Para tal efecto, se sometieron a prueba las siguientes hipótesis: 1) Los independientes de campo tienen más alta ejecución en el aprendizaje de las matemáticas que los dependientes, 2) Los independientes tendrán mayor rendimiento en sistemas autodidácticos, mientras que los dependientes lo harán en sistemas expositivos.

Se seleccionó una muestra de 108 estudiantes de primer semestre de psicología y se les aplicó la prueba de Razonamiento Abstracto del DAT y la prueba de figuras ocultas de Witkin. Posteriormente fueron asignados al azar dos grupos de instrucción autodidáctico y expositivo, para aprender un tema de matemáticas. Se utilizó un diseño factorial de 2 x 2. Se hicieron análisis de varianza, correlación y regresión, que muestran que los independientes tuvieron mayor rendimiento que los dependientes, sobre todo en el grupo de autoinstrucción, mientras que los dependientes resultaron iguales en ambos grupos. Por último, la prueba de razonamiento abstracto

del DAT se mostró como buena predictora del rendimiento académico en el aprendizaje de las matemáticas, en especial en sistemas de instrucción autodidáctico.

ABSTRACT

The proposal of this study was investigate the cognoscitive style interaction denominate Field Independence and instructional style (autodidactic- expositive) in relation with mathematics learning. The hypothesis was: 1) The independents will have higher performance in Mathematics learning than dependents, 2) The independents will have higher performance with autodidactic, while dependents will do it with a expositive sistems.

A 108 first grade psychology student sample was selected; they answered the Abstract Reasonig DAT test and Witkin Hide Shapes test. They were assigned a two random groups: autodidact - expositive to learn Mathematics. A 2 x 2 factorial design, variance analysis, correlation and regression was applied. Results were: dependents had a higher performance than dependents specifically the autodidactic group. There were not differents in independents (both groups).

DAT is a good achievment predictor test to learn mathematics, specifically in autodidactic instructional sistem.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de las matemáticas es una actividad que siempre ha resultado problemática para educadores y maestros. Aprender matemáticas es aprender un lenguaje que consiste al menos en dos lenguajes diferentes, el lenguaje natural (español) y un metalenguaje simbólico. En contraste con el lenguaje natural, el lenguaje matemático es más preciso, no redundante y relativamente ambiguo, Brunner (1976). Por su naturaleza simbólica, un lector de temas matemáticos debe comprender el uso de las variables, "aunque es prohibido el uso del mismo símbolo para diferentes objetos, no es prohibido el uso de diferentes símbolos con el mismo objeto" Polya (1957, p. 136).

Además de las dificultades propias del lenguaje matemático, existen otras en relación con amplias diferencias individuales de los estudiantes. Cronbach (1957) ha realizado una serie de estudios conocidos como Aptitude-Treatment-

Interaction (ATI) y señala que ningún tratamiento instruccional sirve para maximizar el aprovechamiento de todos los estudiantes, así, los estudios ATI tratan de aparear estrategias instruccionales con características estudiantiles diferentes. Cronbach y Snow (1977) en su revisión de la investigación, señalan que dichas interacciones existen y que tienen importantes implicaciones en la instrucción individualizada.

Una variable que ha sido utilizada en varios estudios ATI en relación con las matemáticas y que ha mostrado interacciones significativas, es el estilo cognoscitivo, llamado independencia de campo McLeod y Adams (1979 a y b); Grippin y Ohnmacht (1977). La independencia de campo es un concepto que ha recibido considerable atención en la investigación educativa, a tal grado, que a la fecha se le considera un rasgo estable en relación a características de personalidad, perceptivas y cognoscitivas. Los individuos independientes de campo, se espera que trabajen en forma más autónoma y que se desempeñen bien en tareas que requieren estructurar o reorganizar los datos para llegar a una solución. Sin embargo, los dependientes de campo son más adaptables que los independientes en situaciones de tipo social que requieren habilidades interpersonales (Witkin, Moore, Goodenough y Cox, (1970).

Las diferencias en estilo cognoscitivo (independiente de campo vs. dependiente de campo) están en relación con el nivel de asesoría instruccional. McLeod y Adams (1979); McLeod, Carpenter, Mc Cornack y Skvarcius (1978) aportan evidencia en el sentido de que los independientes del campo obtienen excelentes resultados cuando el nivel de asesoría es mínimo y las oportunidades de descubrimiento son máximas. Por su parte, Tornell (1977), Roberge, Flexer (1983) encontraron que sujetos con estilo cognoscitivo analítico, tienen superior ejecución en una tarea matemática, independientemente del método de instrucción empleado.

En México se han realizado muy pocos estudios de aptitudes y estilos cognoscitivos en relación con las matemáticas, a pesar de que en términos generales, el estudiante mexicano tiene muchas dificultades en estos tópicos, lo que parece ser consecuencia de sistemas instruccionales inadecuados, González (1978).

El propósito de este estudio, fue investigar el efecto del tipo de instrucción sobre el aprendizaje de las matemáticas en relación a la dependencia o independencia de campo en estudiantes mexicanos de la facultad de psicología. En cuanto al tipo de instrucción, se hicieron dos tratamientos, el primero de ellos fue a base de exposición de un tema y el segundo, mediante un paquete

de autoinstrucción sobre el mismo tema.

Las hipótesis sometidas a prueba fueron las siguientes:

Los estudiantes independientes de campo tendrán más alta ejecución que los dependientes en una prueba de matemáticas.

Los estudiantes independientes tendrán mayor rendimiento en el grupo de autoinstrucción, mientras que los dependientes se espera que rindan más en el grupo de exposición.

MÉTODO

Sujetos. Se seleccionó una muestra de 108 alumnos de Psicología pertenecientes a dos grupos del primer semestre y que cursaban la materia de matemáticas I. A todos se les aplicó la prueba de Razonamiento Abstracto del DAT, la prueba de figuras embebidas de Witkin, la prueba de figuras ocultas de Gotschaldt y pretest de matemáticas.

Posteriormente fueron asignados al azar a dos grupos de instrucción, autodidáctico y expositivo y al final se les evaluó con dos pruebas, de opción múltiple y de ejecución.

INSTRUMENTOS

- 1. Test de Aptitud Diferencial (DAT). Subtest de Razonamiento Abstracto forma (A), que consta de 50 reactivos. En cada uno de ellos, el sujeto tiene que escoger cinco opciones, una que completa la secuencia de una serie de cuatro figuras.
- 2. Prueba individual de Figuras Embebidas de Witkin. Es una prueba perceptiva que consta de 12 láminas simples y 12 láminas complejas, en donde está inscrita la figura simple, que el sujeto tiene que identificar. Se contabiliza el tiempo en segundos que tarda el el individuo en encontrarla y trazarla.
- 3. Prueba de Figuras Ocultas de Gottschaldt que consta de 49 reactivos en cuatro campos perceptuales, en que el sujeto debe localizar la figura simple dentro de la compleja. En algunos campos se encuentra la figura simple, en

otros no. Se incluyó para validar en cierta forma los datos obtenidos por la prueba de Witkin.

4. Paquete de autoinstrucción que consta de introducción, actividades, bibliografía, glosario y examen de autoevaluación sobre el tema de análisis de correlación y coeficiente " r " de Pearson.

RESULTADOS

Con los datos obtenidos de las pruebas, se procedió a realizar varios análisis estadísticos. El primero consistió en obtener medianas, modo y desviación estándar de cada una de las pruebas aplicadas, obteniéndose los resultados que se muestran en la Tabla I.

A continuación se analizaron las diferencias entre el pretest y postest, resultando significativa al 0.0001. Los resultados de este análisis pueden verse en la Tabla II.

Con el fin de someter a prueba las hipótesis propuestas, se realizó un análisis de varianza factorial entrando la articulación de campo y el método de enseñanza como variables independientes y el rendimiento académico en la prueba de matemáticas como variable dependiente. En la tabla III se muestran los resultados correspondientes a la prueba de ejecución, mientras que en la Tabla IV aparecen los resultados de la prueba de Opción Múltiple.

Los resultados de ambos análisis muestran diferencias significativas entre dependientes e independientes de campo, siendo estos últimos los que tuvieron más alta ejecución en los postest de rendimiento, tanto el de ejecución como el de opción múltiple. La interacción entre la articulación de campo y el método de enseñanza resultó significativo únicamente en la prueba de ejecución como puede observarse en las Tablas III y IV.

Finalmente, se llevó a cabo un análisis de regresión múltiple con el fin de obtener los coeficientes de predicción, tomando como base la prueba de razonamiento abstracto de DAT, la prueba de Witkin y la prueba de Gottschaldt, obteniéndose que la primera tiene el mayor valor de predicción, mientras que las restantes tienen un valor reducido de predicción. Sin embargo, la correlación entre ambas pruebas es alta como puede verse en las Tablas V y VI.

TABLA 1

TEST	MODO	MEDIANA	MEDIA	DESV. EST	RANGO
MATEM. PRETEST OP. MÚLT.	0	2.42	2.32	1.884	0-8
MATEM. POSTEST OP. MÚLT.	10	11.50	11.37	3.229	0-16
MATEM. POSTEST EJECUCIÓN	11	9.73	9.24	4.078	0-16
DAT	37	36.20	34.67	6.635	7-47
WITKIN	18, 24, 32, 42	41.75	47.67	30.065	9-145
GOTTSCHALDT	83	79.0	77.64	8.990	51-93

NÚMERO DE CASOS: 108

TABLA 2

MATEMÁTICAS PRETEST OPCIÓN MÚLTIPLE	t=-28.85	
MATEMÁTICAS POSTEST OPCIÓN MÚLTIPLE	gl = 107	alfa 0.0001
MATEMÁTICAS POSTEST OPCIÓN MÚLTIPLE	T = 6.81	
MATEMÁTICAS POSTEST EJECUCIÓN	GL = 107	alfa 0.0001

TABLA 3

BY V3 MATEMÁTICAS POSTEST EJECUCIÓN V128 ARTICULACIÓN DE CAMPO. WITKIN V129 MÉTODO DE ENSEÑANZA

photograph cross a resignation of the state	WETODO			
M = 9.24 N = 108	128		1	M = MEDIA V128 0 = DEPENDIENTE DE CAMPO
d ,	M = 7.29 N = 55	I I	M = 11.26 N = 53	1 = INDEPENDIENTE DE CAMPO
V 1:	$ \begin{array}{c} 29 \\ \hline 0 \\ \hline M = 8.45 \\ N = 56 \end{array} $	I	1 M = 10.10 N = 52	V129 0 = MÉTODO EXPOSITIVO I = MÉTODO AUTODIDÁCTICO
	V129		1	
0 128	M = 7.21 $N = 28$	I I	M = 7.37 N = 27	
1	M = 9.68 N = 28	I	M = 13. 04 N = 25	
		uy ya Niji Salaha a		

SÁNCHEZ Y GONZÁLEZ

ANÁLISIS DE VARIANZA

ORIGEN DE VARIACIÓN	SC	GL	СМ	F	SIG. F
EFECTOS PRINCIPALES	506.460	2	253.230	21.872	0.0001
·V 128	433.078	1	433.078	37.406	0.0001
V129	80.367	1	80.367	6.942	0.010
2 - M INTERACCIÓN					
V128 V129	69.203	1	69.203	5.977	0.016
EXPLICADA	575.663	3	191.888	16.574	0.0001
RESIDUAL	1204.078	104	11.578		
TOTAL	1779.741	107	16.663		

TABLA 4

BY V2 MATEMÁTICAS POSTEST OPCIÓN MÚLTIPLE
V128 ARTICULACIÓN DE CAMPO. WITKIN
V129 MÉTODO DE ENSEÑANZA

M =11.04 N = 108 V 1	$\frac{28}{M = 10.02}$	1 I M = 12.09	M = MEDIA V128 0 = DEPENDIENTE DE CAMPO 1 = INDEPENDIENTE DE CAMPO
	N = 55	I N = 53	V129
			0 = MÉTODO EXPOSITIVO
V 1	0	1	I = MÉTODO AUTODIDÁCTICO
	M = 10.5	M = 11.62	
7	N = 56	N = 52	
V1	29		
	0	1	
0	M = 9.57	I M = 10.48	
128	N = 28	I N = 27	
1	M = 11.43	I M = 12.84	
	N = 28	I N = 25	

ANÁLISIS DE VARIANZA

ORIGEN DE VARIACIÓN	SC	GL	СМ	F	SIG. F
EFECTOS PRINCIPALES	152.344	2	76.172	8.236	0.0001
V 128	118.799	1	118.799	12.846	0.001
V129	36.002	1	36.002	3.893	0.051
2 - M INTERACCIÓN	v		-		***************************************
V128 V129	1.693	1	1.693	0.183	0.670
EXPLICADA	154.037	3	51.346	5.552	0.001
RESIDUAL	961.815	104	9.248		
TOTAL	1115.852	107	10.429		

TABLA 5

COEFICIENTES DE CORRELACIÓN

V2 = PRUEBA DE MATEMÁTICAS OPCIÓN M.

V3 = PRUEBA DE MATEMÁTICAS EJECUCIÓN

V5 = PRUEBA DE RAZONAMIENTO ABSTRACTO DAT

V7 = PRUEBA DE FIGURAS EMBEBIDAS DE WITKIN

V9 = PRUEBA DE FIGURAS OCULTAS DE GOTTSCHALDT

	V3	V5	V7	V9
V2	0.7423*	0.3635*	0.1987	0.1935
v3		0.5626	-0.4084*	0.3544*
V5			-0.6194*	0.5001*
V7				-0.6265*

^{*} SIGNIFICATIVAS 0.0001

TABLA 6

REGRESIÓN MÚLTIPLE

V. DEP. = PRUEBA DE MATEMÁTICAS EJECUCIÓN

V. INDEPENDIENTE	MULT. R	R. CUAD.	R. SIMPLE	ВЕТА	В
RAZ. ABSTRACTO DAT	0.56259	0.31651	0.56259	.48930	.3007632
GOTTSCHALDT	0.56889	0.32363	0.34444	.07208	.3267696E-01
WITKIN	0.57042	0.32538	-0.40836	-0.06014	8158614E-02

CONSTANTE

-3.330966

V. DEP. = PRUEBA DE MATEMÁTICAS EJECUCIÓN

V. INDEPENDIENTE	MULT. R	R. CUAD.	R. SIMPLE	ВЕТА	В
RAZ. ABSTRACTO DAT	0.36350	0.13214	0.36350	0.38220	0.1860262
WITKIN	0.36506	0.13327	-0.19875	0.06495	.6976865E-02
GOTTSCHALDT	0.36654	0.13435	0.19349	0.04306	.1545598E-01

CONSTANTE

3.057238

CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos es posible concluir que hubo incremento de aprendizaje entre el pretest y el postest tanto en el método expositivo como en el autodidáctico. La prueba de opción múltiple y la de ejecución mostraron alta correlación en el postest, sin embargo, esta última correlaciona mejor con las pruebas del DAT, Witkin y Gottschaldt.

Por otra parte, los datos aportan evidencia en apoyo de la hipótesis 1, puesto que los independientes de campo tuvieron significativamente mayor aprovechamiento académico que los dependientes. Sin embargo, la hipótesis 2 sólo se comprobó parcialmente ya que sólo los independientes mejoraron en el sistema autodidáctico, en cambio los dependientes continuaron igual. Lo que resulta congruente con los hallazgos de Thornell y parcialmente con los de McLeod y Cols.

Los resultados de las pruebas DAT. Witkin y Gottschaldt correlacionan bastante bien lo que nos está indicando que hay factores comunes entre las tres, sin embargo al realizar la regresión múltiple, la primera absorbe todo el valor predictivo, es decir que aplicando solamente ésta, es posible llegar a predecir el éxito o fracaso en cursos de matemáticas, a la par que en gran medida podría discriminar a los estudiantes como independientes o dependientes de campo.

Finalmente, parece que cuando el estudiante es independiente de campo, no tiene grandes problemas para salir adelante en cursos de matemáticas, en cambio los estudiantes dependientes, parecen tener grandes dificultades. Es probable que en cursos grupales y expositivos mejore su rendimiento. Pero, aún sigue constituyendo un problema.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar, V. J. (1978) El modelamiento de un esquema cognoscitivo en la comprensión y la retención de un tema de estadística. Enseñanza e Investigación en Psicología. Vol. VI, No. 1 (II), p. 36 a 43.

Brunner, B. R. (1976) Reading Mathematical Exposition. Educational Research. (Jun), Vol. 18 (3), 208-213.

Cronbach L. J. (1957) The two Disciplines of Scientific Psychology. American Psychologist 12 671-678.

Cronbach L.J. y Snow R.E. (1977) Aptitudes an Instructional Methods. New York: Irvington.

González, G. G. (1978) Algunos Factores que Intervienen en la Enseñanza de las Matemáticas a Futuros Psicólogos. Enseñanza e Investigación en Psicología. México, Vol. IV, No. 1 (7), 34-43.

Grippin, C.P. y Ohnmacht, W.F. (1977) Field Independance an Dogmatism as Mediators of Performance on a Programed Learning task with and without Strong Prompts. *Journal of Experimental Education.*, Vol. 45 (4), 13-15.

Jennings, E. (1977) Fixed Effects Analysis of Variance With Unequal Cell Sizes. Journal of Experimental Education., Vol. 46 (2), Winter, 42-51.

McLeod, D. B. y Adams, M. V. (1979) The Interaction of Field Independence with Discovery learning in Mathematics. *Journal of Experimental Education*. (a) Vol. 48 (1), 32-35.

McLeod, D. B. y Adams, M. V. 1979 The Interaction of Field Independence with Small-Group Instruction in Mathematic. *Journal of Experimental Education*. (6), Vol. 48 (2), 118-124.

McLeod, D. B. y Adams, M. V. (1979) Individual Differences in Cognitive Style and Discovery Aproaches to Learning Mathematics. *The Journal of Educational Research (c), Vol. 48 (1)*, 317-320.

Morris, D.J., Morgan, B.F. y Maynor, W. On selecting the Best Set of Regression Predictors. *Journal of Experimental Education*. 1979, Vol. 48 (2), 100-103.

Polya, G. (1957) How to Solve it: A New Aspect of Mathematical Method. New York: Doubleday.

Rumelhar, D. E. y Norman, D. A. (1978) Accretion, Tuning and Restructuring, Three Modes of Learning. En Cotton, S.W. y Klatzky, R.L. (Eds), L.E. 1. N.J: Hillsdale.

Thornell, J.G. (1979) Individual Differences in Cognitive Style and the Guidance variable in Instruction. Journal of Experimental Education., Vol. 45 (2), 9-12.

Witkin, H.A.; Moore C.A., Googenouh, D.R. y Cox, P.W. (1977) Field-dependent and Field-independent Congnitive Styles and their Educational Implications. *Review of Educational Research*. 47,1-64.

EL MODELO DE ACCIÓN SOCIAL PARA LA INTERVENCIÓN COMUNITARIA

JOSÉ F. GÓMEZ DEL CAMPO ESTRADA
Universidad Iberoamericana

RESUMEN

Se propone un marco de referencia para el desarrollo de un modelo de acción social para la intervención comunitaria basado en el estudio de la distribución del poder. Se exponen los supuestos básicos y se aborda el concepto de sociedad sana desde la perspectiva del modelo. Se ejemplifica su aplicación con una revisión de distintos aspectos del movimiento conocido como entrenamiento de paraprofesionales.

ABSTRACT

This paper proposes a social action model for community intervention, based on the study of power and its distribution. Basic assumptions of the model as well as a concept of the sane society are discussed. A review of several important features of the paraprofessional movement is presented as an example of an application of the social action model.

El objetivo central de este modelo lo constituye el estudio de la distribución y el uso del poder, así como la búsqueda de su redistribución, y como consecuencia, de nuevas formas de liderazgo, gobierno y transacción entre los grupos humanos, que suplanten a los sistemas actuales de control, explota-

ción y abuso del poder. El poder en las relaciones humanas puede estudiarse desde los niveles interpersonales hasta las esferas macrosociales.

El modelo de acción social dentro de la psicología comunitaria surge a lo largo de los años sesentas como respuesta ante la creciente insatisfacción con la práctica de la asistencia social, fuertemente basada en la buena voluntad y en el espíritu filantrópico de las personas y grupos comprometidos con los desfavorecidos. Los programas, más que propiciar el desarrollo y la autogestión, partían de objetivos asistenciales formulados por los profesionales, cuya actitud, muchas veces bien intencionada, era fundamentalmente paternalista y fomentaba el establecimiento de relaciones de dependencia entre el grupo de promotores y la comunidad.

ALGUNOS PREJUICIOS ACERCA DE LA MARGINACIÓN

Los puntos de vista tradicionales sostienen que los indigentes son los principales responsables de su condición, que con frecuencia se atribuye a la indolencia, a la apatía, al alcoholismo y a la pasividad. En el otro extremo, el paternalismo considera al marginado como una persona desvalida, desamparada y carente de recursos que debe ser ayudada incondicionalmente por aquellos que se encuentran en mejores condiciones. En ambas posturas se plantea una relación de desigualdad; la responsabilidad es igualmente vista como algo extremo.

Según este planteamiento, los grandes problemas sociales, además de que tienden a institucionalizarse, se consideran inevitables, y fundamentalmente se deben a características propias de la población afectada. Esta actitud se refleja en expresiones como «los pobres son pobres porque no quieren trabajar», «los marginados son manipuladores, y si pueden, utilizan los programas únicamente para obtener beneficios personales. Por tanto deben ser tratados con firmeza y desconfianza, y cualquier método de intervención debe basarse en la consistencia y la dureza más que en actitudes bondadosas», «los marginados son incapaces de manejar el poder, la libertad y la responsabilidad, por lo cual el control de los programas debe estar en manos de los profesionales».

SUPUESTOS BÁSICOS DEL MODELO DE ACCIÓN SOCIAL

Formulados como un conjunto de valores que fundamentan los programas

de intervención comunitaria, los postulados del modelo de acción social representan una manera distinta de enfocar los problemas sociales. A continuación se enuncian y se discuten:

1) "La acción social es una responsabilidad compartida que surge del compromiso común dentro de un contexto de libertad, justicia e igualdad interpersonal". El auténtico bienestar individual y social no puede alcanzarse dentro de un sistema que propicie relaciones de opresión y abuso del poder. De abajo hacia arriba, los individuos y grupos marginados deben recuperar su propio poder. El modelo de acción social asume que la «estructura de poder» de una comunidad tiende a no percatarse de las necesidades y deseos de los pobres y marginados, y no necesariamente comparte la suposición de que a la comunidad le interesa compartir el poder.

El papel del psicólogo es facilitar el proceso por el cual el individuo o el grupo asumen su propio poder, sin autodefinirse como un experto que pretenciosamente «da poder» a otros. Varios autores (Reiff, 1968; Rogers, 1977; Albee, 1979, 1982; Herman, 1982; Eldridge, 1983) han aportado elementos para configurar un modelo que se oriente hacia un mayor balance en las relaciones de poder y hacia la creación de una sociedad justa según los términos de la teoría de Rawls (1978, 1990), que se expone más abajo.

- 2) "El origen de los grandes problemas psico-sociales yace en la estructura social". Reiff (1968) fue uno de los primeros en señalar la necesidad de un cuerpo de conocimientos organizados sobre el funcionamiento y modificación de los sistemas sociales, así como de los efectos psicológicos, de los problemas sociales. Dado que la sociedad es responsable de la generación de alteraciones de la salud mental y otros problemas psicológicos, es también un elemento de importancia central para solucionarlos. Más aún, algunos (Albee, 1982) sostiene que la prevención de la psicopatología y la promoción de la salud sólo se logran a través de profundos cambios en la estructura social.
- 3) "Los conceptos tradicionales acerca del comportamiento humano son excesivamente individualistas e intrapsíquicos". Grandemente influenciadas por la teoría psicoanalítica, dichas visiones prestan atención insuficiente a los fenómenos sociales. Cuando se incluyen factores sociales, por lo general se discuten dentro del marco de la psicología de las relaciones interpersonales. Además, el lugar privilegiado que se concede a la psicopatología tiende a extrapolarse a los hechos sociales de modo simplista y poco fundamentado.

El modelo de acción social acentúa la necesidad de clarificar la relación

hombre-sociedad a la luz de un mayor equilibrio entre los valores individuales y sociales.

Este postulado encuentra apoyo en autores como Reiff (1968), Cowen (1973), Bloom (1873), Rappaport (1977) y otros al presentar sus críticas al modelo médico en el área de salud mental.

- 4)"La asistencia social no puede depender exclusivamente de la filantropía, la buena voluntad y el esfuerzo personal no remunerado". Debe enfocarse de una manera humanista que integra los aspectos teóricos, técnicos, profesionales y científicos. Pide un compromiso tan serio como el que puede esperarse de un profesional. Por este motivo es necesario propiciar la apertura de plazas decorosamente remuneradas que permitan el desarrollo de proyectos en grupos desfavorecidos.
- 5)"El entrenamiento comunitario debe tener un efecto multiplicador y debe generar recursos humanos mediante la preparación de personal no profesional y paraprofesional". Esta es una de las formas más claras y directas de compartir el poder. Al entrenar a los paraprofesionales se les está proporcionando acceso a una de las principales fuentes de prestigio y poder: la estructura profesional. En este sentido el entrenamiento del paraprofesional debe plantearse en términos de excelencia semejantes a los de cualquier programa profesional.
- 6) "Es deseable que la meta última de cualquier intervención comunitaria sea el aumento de la capacidad de la población para autodeterminarse". Desde el inicio de un programa conviene fomentar la participación activa y responsable de la comunidad, tanto en el proceso de detección de problemas y necesidades, así como en el establecimiento de políticas y en diseño e instrumentación de posibles soluciones. El profesional debe colaborar con las redes sociales y grupos de autoayuda que existen en la localidad para facilitar la ampliación de recursos humanos y el acceso a las oportunidades de crecimiento y desarrollo.

UN CONCEPTO DE SOCIEDAD SANA

Antecedentes. La búsqueda de la Utopía. En la base del modelo de acción social se encuentra la convicción de que todos los seres humanos tenemos derecho a las mismas oportunidades, que el orden social no está preestablecido ni depende de un poder externo que lo dispone. El hombre crea sus propias

sociedades y formas de gobierno. La idea de la servidumbre natural, que se basa en el supuesto de las diferencias en la racionalidad humana que dan lugar a la división entre esclavos y hombres libres, no ha sido erradicada del todo aunque adopte matices diferentes.

Afortunadamente desde la época de la conquista han habido personas que hayan defendido los derechos de los oprimidos..."Como Fray Bartolomé de las Casas que en sus angustiosos alegatos contra las tesis de la servidumbre natural, llegó a afirmar que los indios no eran ni irracionales, ni bárbaros, ni siervos por naturaleza..." (El Colegio de México, 1987, pág. 327). Detrás de estas ideas se encuentra el pensamiento del humanista español Juan Luis Vives, quien consideraba al hombre libre, y propugnó por una formación humana integral orientada por el amor la piedad y la concordia. Desde la construcción de los conventos, los frailes se preocupaban por la salud y establecieron hospitales como parte de su tarea evangelizadora, según dice el Códice Franciscano (1947) para enseñar a los indios el ejercicio de la caridad y de las obras de misericordia para con el prójimo. Los hospitales se sostenían de la caridad pública recolectada por los mismos indígenas.

Así, Fray Pedro de Gante fundó en la ciudad de México el Hospital Real o de San José, Fray Juan de Zumárraga, el de San Cosme y San Damián, y hacia 1535 don Vasco de Quiroga, oidor de la segunda audiencia convierte en realidad la Utopía de Tomás Moro al fundar los hospitales de Santa Fe, uno en México y otro en Michoacán, cerca de Pátzcuaro. Organizó las comunidades de su diócesis de acuerdo a una distribución cuidadosa del trabajo y a ocupaciones asignadas en cada pueblo según el sistema de hospitales. Cada comunidad necesitaba de las industrias de las otras y no se generaban problemas de competencia. De este modo. EnCapula sólo se cortaba la madera, en Cocupao hoy Quiroga, se labraban y se pintaban de determinada manera y en Uruapan solamente se fabricaban jícaras. (Riva Palacio, 1974). En el pueblo hospital de Santa Fe unos trienta mil indígenas llevaron una vida comunitaria prácticamente monástica y casi ajena a la violencia del entorno.

Según Benítez (1984), don Vasco se apoyó en la agricultura comunal y en las artesanías, y actividades propias del indio, para formar una nueva sociedad que materializara el sueño de que en el nuevo mundo renaciera el espíritu del cristianismo primitivo. El hospital era dirigido por el rector, el principal y los regidores; el primero era nombrado por el obispo mientras que los dos eran electos democráticamente. Se trabajaban seis horas diarias y el beneficio del esfuerzo conjunto se distribuía según las necesidades propias y de la familia; fabricaban sus propios vestidos de algodón y lana. Benítez (1984) señala que

"Este brevísimo período demuestra que los indios con escasos recursos, podrían haber sido incorporados de manera orgánica a la sociedad novohispana, enriqueciéndola considerablemente. Sin embargo, los sueños del renacimiento quedaron como utopías irrealizables". (Benítez, 1984, Vol. 2, pág.)

11) Más adelante habla de la separación entre la ley y la realidad indígena, entre los intereses de la corona y de los vencidos, entre el poder de la Iglesia y el Reino de Dios soñado por los humanistas, y concluye que:

"...al eliminarse toda posibilidad de unidad, de democracia o de libertad, se estaban fijando los patrones de hierro que en 1980 constituyen el problema esencial de México. Es difícil escapar a esos patrones. Fuimos los pioneros de la descolonización a escala mundial y seguimos siendo en lo interno y en lo externo una Colonia. Todo lo que vendrá después no ser ótra cosa que variaciones de este tema central de nuestra historia." (Benítez 1984, Vol. 2, pág. 11-12).

Algo semejante ocurrió después con las misiones de los jesuitas en el Paraguay. Armani (1987) relata cómo durante los casi ciento sesenta años que se extendieron a lo largo de los siglos XVII y XVIII, los jesuitas crearon un complejo sistema de asentamientos humanos conocido como "reducciones". En los hasta entonces nómadas indígenas guaraníes que adoptaron la vida sedentaria. Allí se desarrolló una civilización que además de haber tenido impresionantes logros en lo material, los tuvieron también en los planos económico, social, cultural, religioso y hasta militar, alcanzando una calidad de vida envidiable aún para muchas poblaciones europeas de los siglos XVII y XVIII. El llamado "Estado" jesuita tuvo, el 16 de agosto de 1768, un inesperado y dramático final, con la expulsión de la Compañía de Jesús de las colonia españolas, ordenada por Carlos III. Sin embargo "...la supervivencia de los guaraníes, sustraídos como grupo al genocidio durante los difíciles años de la colonización sudamericana gracias a la acción de los misioneros, es testimonio de la vitalidad de la obra realizada por éstos." (Armani, 1987, pág. 9).

A diferencia de lo ocurrido en otras partes, los misioneros jesuitas no cometieron el error de menospreciar globalmente la cultura autóctona y evitaron al máximo la imposición de la cultura dominante. Tal vez fue por esto que a la larga la aportación de los jesuitas fuera decisiva para salvar la identidad de ese pueblo al grado que en la actualidad el paraguayo manifiesta un profundo aprecio por su ascendencia indígena y habla la lengua guaraní con gran orgullo. (Armani, 1987). Del interés en este episodio de la historia

han surgido también, en 1941, la obra de teatro de Fritz Hochwaelder, conocida como El sagrado experimento o Así en la tierra como en el cielo, y en 1986 la película estadounidense de Roland Joffe La misión, que entre otras distinciones recibió la Palma de Oro del Festival Cinematográfico de Cannes, a la mejor película.

El anhelo de una sociedad ideal, la búsqueda de esa utopía, ha estado presente en el espíritu humano y se ha manifestado con diferentes ideologías y concepciones a lo largo de la historia. Tiene sus raíces en La República de Platón, pero la célebre Utopía de Tomás Moro es la que introdujo el uso del término en la literatura y en la sociología. Entre las utopías destacadas se cuentan la Ciudad de Dios de San Agustín; la Nueva atlántida de Francis Bacon; el legendario Camelot del Rey Arturo y los Caballeros de la Mesa Redonda, de Thomas Mallory, que ha sido objeto de varias versiones fílmicas; la Ciudad del Sol de Campanella; Shangri-La, mítica comunidad creada por James Hilton en Horizontes perdidos, llevada a la pantalla en 1937 por Frank Capra, el Walden de Thoreau, y el Walden II de Skinner. La idea de la comunidad perfecta ha atraído también al mundo del teatro musical de Broadway donde se crearon Camelot y Brigadoon de Lerner y Loewe, y Finian's Rainbow de Lane y Harburg. Abundan igualmente, sobre todo dentro de la literatura y el cine de ciencia ficción, los ejemplos de las concepciones opuestas, es decir las sociedades deshumanizadas. Se pueden citar aquí el "1984" de Orwell, La máquina del tiempo de Wells, Metrópolis de Fritz Lang, El planeta de los simios de Pierre Boulle, llevada al cine por Franklin J. Shaffner y Cuando el destino nos alcance de Richard Fleischer.

Como en los casos de los hospitales de Santa Fe de Vasco de Quiroga y las comuidades guaraníes de los jesuitas, muchos de estos modelos han inspirado diversos intentos de llevar a la práctica los sueños de los utopistas, o de reformadores sociales, políticos o religiosos. Surgen así, el puritanismo de inspiración calvinista y el cuaquerismo fundado por George Fox en Inglaterra en el siglo XVII. En 1947 se le otorga el Premio Nobel de la Paz a su Organización de la Ayuda Mundial. Ambos grupos formaron sus comunidades principalmente en Inglaterra y en los Estados Unidos. Uno de los esfuerzos más notables por crear una sociedad comunal autosuficiente, fue la granja Brook en Massachusetts que de 1841-1846, atrajo la atención de escritores, teólogos y filósofos como Ralph Waldo Emerson. Los mennonitas, cuyo fundador Menno Simmon fue inicialmente un sacerdote católico, se establecieron en los Estados Unidos y en el norte de la República Mexicana, en los estados de Durango y Chihuahua. Otra importante experiencia de búsqueda de nuevos modelos educativos y de vida comunitaria ocurre en el kibbutz en

individualidad o al menos a colocarla en segundo término. pocos de estos grupos tuieron éxito en términos de duración, pero los que sobrevivieron han tratado de acentuar características como el sacrificio de posesiones materiales individuales, la capacidad para anteponer el bien común al propio y el deseo de trascender y llegar a tener cierto nivel de influencia social.

Aunque no puede decirse que el movimiento de las comunas haya llegado a tener un impacto considerable a niveles macrosociales, sus aportaciones son valiosas y pueden seguirse considerando como opciones válidas de cambio social. Las comunas que surgieran a finales de los setentas y durante los ochentas, sin menospreciar el valor del crecimiento individual y del grupo de referencia básico. tienen esta proyección social más acentuada desde su planteamiento original dado que se han organizado en torno a objetivos externos de mayor repercusión social, como el apoyo a movimientos de carácter ecológico, político y psicosocial. Han surgido en la actualidad opciones de vida comunitaria que no demandan un compromiso total en el sentido de una comunidad de vida, pero que sí permiten el desarrollo de un sentido de pertenencia e identificación con causas comunes que tengan repercusiones a niveles sociales más amplios.

Diversos aspectos del estilo de vida de estas comunidades, como por ejemplo algunos de sus rituales, dietas o prácticas formales, relaciones con las demás personas, incluyendo los líderes, produjeron cambios positivos en los miembros individuales así como en la comuna como sistema. Wilson (1985), reporta datos sobre setenta residentes de un Ashram en Pennsylvania que se basañ en un estudio de cinco años. Él encontró que los residentes aprendían gradualmente a eliminar de sus vidas el estrés y la tensión a través de un proceso de renuncia voluntaria y a su propio tiempo, de aquellas condiciones habituales que habían identificado como causas de su malestar. Latkin (1990), estudió la relación entre los procesos psicológicos y las creencias y valores de la comuna, por medio de la evaluación del autoconcepto de 232 miembros de una comuna Rajneeshpuram.

Algunos trabajos (Minturn, 1984; Larkin 1989) se centran en el estudio de la diferenciación de los roles sexuales. Encontraron mayor flexibilidad, menor competitividad, mayor disposición hacia la cooperación, menor agresividad, mayor balance y facilidad para intercambiar roles. Por otro lado Schlesinger (1977) explora las razones por las cuales algunos hombres y mujeres han regresado a los roles tradicionales en el Kibbutz. La educación de los hijos en un contexto comunitario ha sido uno de los aspectos que más han atraído la atención de los investigadores (Weisner y Eiduson, 1986; Zimmerman y

Bernstein, 1983, 1984; Eiduson, 1984; Ferrar, 1982). Estos autores abordan temas como la búsqueda de estilos de vida familiar más naturales y emocionalmente expresivos; la influencia que la vida comunitaria pudiera tener en el desarrollo de los niños, sobre todo en el caso de los padres que trabajan; el enfrentamiento del estrés y la solución de conflictos. Palmeri-Miles y Palmeri-Miles (1983) describen los aspectos del desempeño de los roles parentales compartidos comunitariamente en una comunidad gobernada por un sistema como el descrito por Skinner en "Walden II". El programa está diseñado para propiciar el desarrollo de niños sanamente socializados con una buena imagen de sí mismos, y para ofrecer a los niños modelos adultos que estimulen a los niños para ser individuos cálidos, responsables y no violentos.

Durante los setentas surgieron muchas comunidades estilo "Walden II", pero pocas lograron sobrevivir. Una de las que mayor éxito ha tenido es la comunidad "Los Horcones", fundada en 1973 cerca de Hermosillo, Sonora. En una serie de artículos (1984a, 1984b, 1986, 1987, 1989.) exponen la forma en que los principios del análisis conductual se han aplicado al diseño de su comunidad. La propiedad es común, la educación de los niños es comunitaria y el trabajo se distribuye de manera equitativa. Las estrategias que emplean para el cambio social son la experimentación, la acción desde dentro, la igualdad y el pacifismo. También describen la evolución de su "sistema personalizado de gobierno" que incluye aspectos como la posibilidad de que cualquier miembro sea un dirirgente, el impulso a las relaciones de control cara a cara, la toma de decisiones por consenso, la búsqueda de soluciones permanentes a los problemas y el gobierno modelado de acuerdo a una ingeniería conductual. Ellos reportan que sus sistemas propician mejores relaciones interpersonales, promueven la igualdad, la cooperación, la no violencia, la autosuficiencia económica, el balance ecológico y el aumento de la productividad. Mientras que las comunas estilo "Walden II" pueden ser efectivas en muchos niveles del funcionamiento social, no resuelven las discrepancias básicas con otros enfoques en lo relativo a la ética del control, la libertad, la responsabilidad y otros aspectos de la naturaleza humana y de las relaciones sociales. Sería importante que investigaciones futuras abordaran algunos de estos aspectos ideológicos, políticos y valorales.

Cornfiel (1983), incluyó en su estudio a 93 personas de 32 comunas para tratar de explicar su relativo éxito, medido por la duración de la comuna y la satisfacción de sus miembros. Encontró que la satisfacción aumenta en función de algunos elementos convencionales como prudencia económica, limitación voluntaria del tiempo, tareas fijas en el cuidado del hogar y suficiente privacía. La duración aumenta en función de factores como pruden-

cia económica, conocimiento previo de las personas, responsabilidades paternas y suficiente tiempo para actividades privadas, además del alto grado de compromiso con la comunidad.

Dos estudios (Kephart, 1974; Shey, 1977) abordan el aspecto del fracaso. Según Kephart las principales causas de fracaso parecen ser la fragilidad económica, el liderazgo defectuoso, la inadecuada organización social, la falta de compromiso, la inadecuación de algunos miembros, la falta de satisfacción de necesidades primarias de grupo, y las dificultades en el área de la educación de los hijos. Shey, por su parte, encontró como posibles causas, los conflictos internos, el exceso de individualismo, la falta general de organización y la poca planeación, idealismo exagerado, diversidad de algunos de los miembros y elevado número de deserciones. En efecto, no todas las experiencias de las comunas fueron benéficas y condujeron a resultados positivos. Existieron también muchos grupos integrados por un mayor o menor número de miembros, con objetivos de corto o de largo alcance social, surgidos de desviaciones de filosofías o religiones orientales, o como nuevas sectas de religiones orientales, o como nuevas sectas de religiones cristianas, que fueron objeto de la explotación y el abuso de líderes corruptos e inmorales que reclutaban a su gente de entre los desorientados, los marginados y aún los enfermos, a quienes, a cambio de trabajo honesto y entrega incondicional, se les prometían paraísos y utopías que servían para conducirlos a la enajenación, a la pérdida de la autonomía, al fanatismo y en algunos casos hasta a la muerte. El 18 de noviembre de 1978, según el reporte de la revista Life, 914 personas de la secta "El Templo del Pueblo" fueron conducidas al suicidio en la república sudamericana de Guyana; otros fueron asesinados. En los Estados Unidos el reverendo Jim Jones, jefe de la secta, hizo una fortuna explotando a iletrados e inseguros, muchos de ellos negros y procedentes de otros grupos marginados. En el templo que fundó en San Francisco dijo haber realizado entre otros milagros, la remoción de tumores de víctimas de cáncer, que en realidad eran vísceras de pollo. En 1976 consiguió que Guyana le rentara una enorme propiedad para fundar una colonia socialista, que era presentada a sus fieles como un "paraíso terrenal" para los escogidos.

Sin embargo, la extraordinaria paranoia de Jones lo traicionó cuando el diputado demócrata Leo Ryan fue a Guyana a examinar las actividades del "Templo del Pueblo". Un grupo de hombres armados cercaron y acribillaron al diputado, a tres reporteros que lo acompañaban y a un desertor de la secta. Cuando advirtió que algunos de los visitantes lograron escapar, Jones ordenó a los fieles que bebieran el refresco mezclado con cianuro de potasio que se les había preparado y después se disparó una bala en el cerebro. A lo largo de todo

el macabro episodio, salía de los altavoces la voz grabada de Jones apremiándolos para entregrar su vida con dignidad y evitar la tortura que ellos y sus hijos sufrirían en manos del enemigo. Sólo unos 80 miembros de la secta lograron escapar a la matanza.

La sociedad sana. Eventos como la tragedia de Guyana, inevitablemente conducen a profundas reflexiones sobre la naturaleza y origen de la psicopatología social, pero también despiertan la inquietud sobre su prevención y la búsqueda de una sociedad sana. ¿Cuáles son las características de una sociedad sana? ¿Cómo son las personas que la integran? ¿Cuáles son sus formas de gobierno? ¿Qué valores la sustentan? ¿Cuáles son los procesos y experiencias de transformación social que conducen hacia este nuevo orden? ¿Existe algún modo de evitar el prejuicio al tratar de responder estas preguntas?

John Rawls (1990) reconocido como un clásico del pensamiento ético y político del siglo XX, se propuso desarrollar una teoría de la justicia basada en la "justicia como equidad", una teoría libre de las distorsiones provocadas por las diferencias sexuales, étnicas, raciales y de clase. Desde una situación a la que él le llama "posición original", un grupo de personas se sienta a discutir las condiciones esenciales necesarias para la creación de una sociedad justa. Los participantes de este grupo hipotético tendrían todas sus facultades intelectuales, pero no podían saber nada de sí mismos ni de los demás participantes en términos de categorías como edad, sexo, raza, clase social o antecedentes étnicos. Se situarían, tras un "velo de ignorancia" para garantizar que todos estos referentes de identidad personal no influyeran en el diseño de una "sociedad bien ordenada". Se busca pues, una situación de igualdad inicial, ya que sólo desde la igualdad podrán ponerse de acuerdo y decidir de manera imparcial, cómo es la sociedad en que quieren vivir. Los principios a los que el grupo llega son los siguientes:

- 1) Toda persona tiene igual derecho a un régimen plenamente suficiente de libertades básicas iguales, que sea compatible con un régimen similar de libertades para todos.
- 2) Las desigualdades sociales y económicas han de satisfacer dos condiciones. Primero, deben estar asociadas a cargos y posiciones abiertos a todos en las condiciones de una equitativa igualdad de oportunidades; y segundo, deben procurar el máximo beneficio de los miembros menos aventajados de la sociedad." (Rawls, 1990, pág. 33).

Según Camps (1990), estos dos principios se desdoblan en tres: 1) el principio de la libertad; 2) el de la igualdad de oportunidades; 3) el principio de la diferencia que ordena beneficiar a los miembros menos favorecidos de la sociedad. Las libertades básicas iguales a las que se refiere el primer principio son: libertad de pensamiento y libertad de conciencia; las libertades políticas de libertad de asociación, así como las libertades especificadas en la libertad física y la integridad de la persona; y, por último, los derechos y libertades que incluye el principio de legalidad. Aceptar los principios de la justicia equivale a suscribir una idea particular del "bien común".

Es de justicia, continúa Camps, que se den esos bienes o necesidades básicos, como base y condición para conseguir otros bienes menos básicos. Los bienes primarios son: 1) las libertades básicas; 2) la libertad de movimiento y trabajo; 3) la posibilidad de ocupar posiciones de responsabilidad; 4) ingresos y riqueza; y 5) las bases sociales del autorrespeto. Estos bienes primarios se aceptan sobre el supuesto de una determinada concepción de la "personalidad moral" que se encuentra en la base de la idea de justicia como equidad.

Según Albee (1982), el segundo principio de Rawls contradice tanto la concepción tradicional conservada, como la liberal. Su filosofía política no permite que el estatus y los ingresos sean determinados por la capacidad y el talento del individuo. De modo que en la sociedad justa se debe intentar contrabalancear las desigualdades sociales que han conducido a la desventaja. Si la justicia es equidad, entonces se requiere un máximo esfuerzo social para compensar la injusticia histórica.

Mientras que algunos como Rawls se han interesado en los aspectos filosóficos del diseño de la sociedad sana, a otros les han inquietado cuestiones más concretas como den qué consiste verdaderamente la igualdad de oportunidades? ¿Quiénes son los más desfavorecidos? ¿existen indicios de la posibilidad de una transformación? ¿cómo podemos crear un clima propicio para el cambio en dirección de una sociedad sana? ¿Quiénes son los agentes de este cambio? Como ya se ha señalado, los humanistas nos han proporcionado modelos de esta persona sana que formará la sociedad sana. Maslow (1970) al proponer su "eupsychia", advierte que sólo puede alcanzarse con personas sanas e integradas. Rogers (en Lafarga y Gómez del Campo, 1978) habla del surgimiento de un nuevo hombre, de la persona del mañana, una personaproceso que rompe con todos los moldes establecidos y se aparta de lo convecional. Es alguien que valora la autenticidad y se opone a las instituciones inflexibles y altamente estructuradas. Busca nuevas formas de intimidad y cercanía, nuevas formas de compartir y de vivir en comunidad. Es una

persona consciente, capaz de comunicarse consigo mismo y de abrirse a la experiencia. No se encuentra apegado a lo material. Le gusta estar cerca de la naturaleza, cerca de la vida, del crecimiento y de la muerte. Ahora, en 1991, esta persona existe, se encuentra transformando su mundo; es como dice Marilyn Ferguson (1985) un nuevo revolucionario que forma parte de una nueva revolución: la Conspiración de Acuario.

Para Ferguson (1990), el emprender el camino de la transformación social parece, a primera vista, una tarea temeraria y peligrosa. Se requiere un cambio profundo en los que desean profundamente el cambio social. Necesitan formarse y deben diseñar métodos para instrumentar el cambio en otros. Deben remover obstáculos y facilitar procesos de concientización. Deben reclutar seguidores: esta minoría conciente de que lo que mueve a las personas no es la razón sola, sino también el afecto.

"Y esta minoría alistada, convencida, avanza comprometida y creativa, debe ser también irresistible. Debe originar en tornoa sí oleadas lo suficientemente amplias como para que sean capaces de reordenar todo el sistemea; fluctuaciones las llamaríamos, en el lenguaje de la teoría de las estructuras disipativas. ¿Difícil? ¿Imposible? Visto desde otro ángulo otro ángulo, como el proceso es el mismo objetivo, no puede fracasar". (Ferguson, 1990, pág 230).

UN EJEMPLO DE APLICACIÓN DEL MODELO: EL ENTRENAMIENTO DE LOS PARAPROFESIONALES

Antecedentes, objetivos y origen del movimiento. Lo que en la actualidad se conoce como el movimeitno paraprofesional se inició de manera más explícita y sistemática en la década de los años sesentas. Presenta aspectos claramente redistribuidos del poder puesto que pretende que los grupos desfavorecidos y marginados tengan acceso a mejores fuentes de trabajo, educación y servicios. Diversos autores formulan sus objetivos de diferentes maneras, pero coinciden esencialmente en que dicho movimiento pretende cambios en la concepción tradicional de las profesiones, para satisfacer necesidades de comunidades que se encontraban fuera de su radio de acción. Gartner y Riessman (1974) señalan cinco razones importantes para el desarrollo del movimiento, que también pueden aplicarse a la realidad de otros países:

1) Los consumidores, especialmente los pobres y los grupos minoritarios, se veían afectados por la inadecuadación de los servicios por la incapacidad de los profesionales para entender sus necesidades tanto f'ísicas como psico-

lógicas.

- 2) Las personas de pocos recursos económicos no podían aspirar a carreras profesionales que requieran largos períodos de educación.
- 3) Los profesionales, quienes al principio se sintieron muy criticados por los pobres y las minorías, no aceptaban a los paraprofesionales, pronto los empezaron a aceptar como una ayuda ante la imposibilidad de atender la creciente necesidad de sus servicios. El paraprofesional fue en ocasiones visto como el puente hacia los pobres y hacia las minorías.
- 4) Existía una necesidad de empleos que no estaba siendo satisfecha. Por lo tanto, la idea de que las personas que tuvieran antecedentes de trabajo comunitario podrían empezar a trabajar con un mínimo entrenamiento, fue un aspecto positivo del movimiento paraprofesional que se utilizó para generar empleos.
- 5) En algunos casos, particularmente en lo relativo a la administración de servicios en zonas marginadas, se presentaba una escasez de recursos humanos que los paraprofesionaes podrían subsanar.

El término paraprofesional generalmente se utiliza para referirnos a personas que a pesar de que carecen de entrenamiento académico y formal en un área determinada, desempeñan roles claramente profesionales en la administración de servicios a la comunidad. Así, muchos programas de salud mental y de acción social se han llevado a cabo por el apoyo del personal paraprofesional. El paraprofesional no siempre es una persona que ha cursado una carrera y se prepara para llevar a cabo roles diferentes los de su profesión, como sería el caso del ingeniero que recibe un entrenamiento para dedicarse a la intervención en crisis, o el maestro que participa en un programa de formación de facilitadores de grupo. En contextos como los centros de desarrollo de la comunidad, son personas cuya educación formal escolarizada no rebasa el nivel de la educación primaria. En este caso es más propio referirnos a estas personas como personal no profesional.

A pesar de que la falta de acuerdo en la definición del término paraprofesional ha dificultado la interpretación de los datos de la investigación, éstos parecen favorecer ampliamente al desarrollo del movimiento, independientemente de que el paraprofesonal en cuestión sea el estudiante universitario que se contrata como personal de apoyo en programas de práctica profesional, el no profesional formado en los centros de desarrollo comunitario, en los centros

de educación especial o el que ha sido entrenado para roles específicos en programas de salud mental.

¿Por qué es necesario preocuparnos por el entrenamiento de estas personas y apoyarnos en ellas para atender las necesidades de la comunidad?. En primer lugar, muchos no profesionales reallizan en la comunidad labores propias de los profesionales porque los servicios de éstos no se encuentran a su alcance. Por este motivo la comunidad acepta la intervención de personas como el chamán, el curandero, la comadrona, el boticario y otros que han aprendido su oficio resolviendo el problema en la práctica.

Lejos de combatir o desacreditar la labor de estas personas que de hecho efectúan ya intervenciones que satisfacen las necesidades de una comunidad, es necesario poner a su alcance elementos que les permitan mejorar su preparación e incrementar la calidad de sus servicios.

En segundo lugar, el no profesional se encuentra más cerca de los residentes de la comunidad que los profesionales. Son personas que conocen desde dentro a la comunidad y desempeñan importantes funciones de enlace con las organizaciones y estructuras locales y desempeñan un papel clave desde la fase de detección de necesidades. La participación de un no profesional que en su comunidad tiene prestigio como líder, da a los programas profesionales mayor credibilidad.

En tercer lugar, el entrenamiento del no profesional debe ser planeado, ejecutado y evaluado de manera tal que no se trate de una preparación «de segunda", sino que se contribuya a la difusión de programas de alta calidad profesional. Por último y como uno de los puntos más importantes, este movimiento constituye la desaparición del mito de la incapacidad del marginado para resolver sus problemas y los de su grupo. Al demostrarse a sí mismo y a su comunidad que es capaz de superarse y de promover la superación de otros, el no profesional incrementa su autoestima al darse cuenta de que su contribución es única e invaluables, dado que aporta una visión de la realidad desde el punto de vista del que pertenece al grupo.

El impulso a programas de capacitación de personal no profesional en áreas tales como salud mental, ecología, trabajo con grupos, educación y desarrollo de la comunidad, es fundamental para el logro de los objetivos de las personas e instituciones que se preocupan y trabajan por mejores condiciones de vida en nuestro país.

REVISIÓN DE LA LITERATURA TEÓRICA Y DE INVESTIGACIÓN

Desde 1971, Ursula Delworth, importante innovadora, entrenadora, evaluadora y crítica del movimiento paraprofesional, a la vez que una de sus principales representantes, propuso a Leo Goldman, entonces editor de la revista "Personnel and Guidance Journal", la planeación de un número sobre los paraprofesionales. El proyecto se desarrolló y en diciembre de 1974, con Delworth como editora invitada, apareció dicha publicación. Este evento tiene especial importancia en la historia del movimiento pues, aunque ya habían aparecido importantes trabajos de revisión e investigación como los de Poser (1966), Rioch (1966), Finestone y Sobey (969), Gartner (1971), Truax y Carkhuff (1967) y Carkhuff (1969), era necesario algún documento que proporcionara tanto una visión global de la situación así como de los programas de intervención y de entrenamiento que se estaban llevando a cabo. No menos importante fue también la oportunidad que se concedió a los paraprofresionales para hablar por ellos mismos y expresar lo que la experiencia les significaba.

Huelga decir que esta publicación inyectó entusiasmo y nueva vida al movimiento, que eventualmente influyó en el desarrollo de los movimientos de "las nuevas carreras" y "el nuevo profesional", que se consolidarían en 1979 con la aparición del primer número de la revista "The New Professional" editada por el Centro Nacional para la Educación de los Paraprofesionales de la Salud Mental.

El número 4 del volumen 53 del "Personnel and Guidance Journal" incluyó material sobre el origen y aspectos históricos del movimiento, así como acerca de la evidencia de la efectividad del trabajo del paraprofesional y se presentó una sección sobre el papel del paraprofesional en el cambio social. Se revisaron y se evaluaron algunos programas relacionados con minorías farmacodependientes y otras poblaciones. Otra sección se dedicó a los programas de entrenamiento y otra más, a la discusión de los roles de los paraprofesionales y el surgimiento del nuevo profesional. Algunos de los trabajos de esta fuente, se revisarán más abajo.

Por lo que puede inferirse de estos trabajos y otros semejantes, el éxito del movimiento paraprofesional parece relacionarse con los siguientes factores: 1) cuidadosa selección y supervisión del personal paraprofesional; 2) la evidencia de la eficacia de los paraprofesionales; 3) la eficacia de los paraprofesionales comparada con la de los profesionales; 4) clara definición

del rol del paraprofesional; 5) investigación sobre la calidad de los programas de entrenamiento; que por lo general son cortos, estructurados y efectivos. 6) el estudio de las relaciones entre profesionales, no profesionales y paraprofesionales; 7) tipos de programas que utilizan los servicios del paraprofesional, y 8) elementos que explican la eficacia de los paraprofesionales. La revisión de la literatura bien podría organizarse de acuerdo a estos factores.

1) Selección y supervisión del personal paraprofesional. Según Carkhuff (1969, 1972) la cuidadosa selección de los participantes es la base del éxito de un buen programa de entrenamiento. Sawatsky y Patterson (1982) recomiendan que los paraprofesionales se seleccionen de las comunidades, contextos, y grupos de edad semejantes a los de aquellos a quienes prestan el servicio. Se han empleado de manera extensa en el trabajo con alcohólicos y farmacodependientes, así como en los programas de educación especial algunas personas con retraso han actuado como paraprofesionales con sus compañeros.

Delworth y Moore (1974), recomiendan la exploración de tres áreas: capacidad intelectual, experiencia y habilidad para establecer relaciones interpersonales, lo cual incluye habilidades específicas para determinadas áreas y potencial de respuesta al entrenamiento. Para evaluar la inteligencia se pueden utilizar los medios tradicionales tomando en cuenta las características de la población; para obtener información acerca de la experiencia se sugiere el uso de una autobiografía estructurada, y para la habilidad en relaciones interpersonales se puede recurrir a cartas de recomendación y otras referencias.

Para que un método de selección sea útil, debe de ser eficiente, económico, confiable y capaz de predecir el éxito, y los instrumentos que se empleen deben evaluarse constantemente en términos de su adecuación a estas características. La dificultad para lograr este objetivo por los caminos tradicionales ha propiciado el desarrollo de nuevas opciones. En 1972, Goodman (citado por Rappaport, 1977), elaboró una técnica para evaluar muestras de comportamiento en una situación interpersonal, en un grupo de estudiantes universitarios que trabajan como voluntarios con pacientes crónicos. Esta técnica se conoce como "Group Assessment of Interpersonal Traits" (GAIT) que puede traducirse como "Apreciación Grupal de Rasgos Interpersonales" (AGRI).

La AGRI es una situación de pequeño grupo en la que participan de cinco a ocho personas en una sesión de una hora. A cada miembro se le pide que comparta con el grupo algún aspecto de su vida personal. Después se pide a una persona que exponga un problema interpersonal y a otra persona se le pide que trate de entenderlo, durante una interacción de cuatro minutos. Después de la primera interacción, la siguiente persona presenta su problema ante otra y así sucesivamente hasta que todos hayan participado en ambos papeles. La observación del desempeño en estas tareas, arroja información sobre las habilidades sociales de los candidatos en un contexto semejante a la situación terapéutica, que puede utilizarse como criterio de selección.

Lindquist y Rapaport (1973), revisaron la AGRI como intrumento de selección y reporta resultados sugieren que podría ser más eficiente que las entrevistas individuales. Para un análisis más detallado de este procedimiento y su utilidad en el proceso de selección de paraprofesionales, se pueden consultar los estudios de Dooley (1975a; 1975b), que presentan datos sobre la confiabilidad de la AGRI y algunas recomendaciones para su uso. Respecto a la validez, existe evidencia (D'Augelli, 1973; D'Augelli and Chinsky, 1974) de que los comportamientos que se exhiben en la AGRI, se generalizan a condiciones semejantes a la terapia. Estudios recientes continúan aportando datos favorables respecto al uso de esta técnica. Conviene señalar que independientemente de los medios que se utilicen, el proceso de selección es ante todo una situación interpersonal que proporciona una valiosa, muestra del comportamiento del futuro paraprofesional. En este sentido, el empleo de modelos como el de Rogers (1957), que destaquen no sólo habilidades sino actitudes básicas, es particularmente importante.

Indudablemente una de las variables más importantes en el campo de la ayuda voluntaria y paraprofesional o no profesional, especialmente en el caso de comunidades marginadas, es la autoselección. Se puede suponer que las personas que desean participar en un programa de entrenamiento para el trabajo comunitario, tiene características y motivaciones particulares que los impulsan en esa dirección. McGee (citado por Rapaport, 1977) describe la selección de los no profesionales para trabajar en un centro de intervención en crisis, como una especie de carrera de obstáculos, en la que no se puede llegar a prestar el servicio sin antes pasar una serie de etapas: 1) obtenerla solicitud de ingreso al programa; 2) llenar y regresar la solicitud; 3) entrevista inicial; 4) evaluación psicológica; 5) inicio del entrenamiento; 6) conclusión del entrenamiento, y 7) Proporcionar el servicio. En el programa de McGee, casi un cincuenta por ciento de los apirantes al programa, lo abandonan antes llegar a la intervención.

Otro aspecto de importancia central es la supervisión de los paraprofesionales. El estilo y técnicas empleadas para supervisar depende

tanto de los programas específicos como de los enfoques teóricos de los supervisores. Sin embargo se puede decir que una buena supervisión debe perseguir como objetivos: 1) el constatar el avance del paraprofesional en el desempeño de sus funciones, 2) el brindar al supervisado la orientación, asesoría y apoyo técnico que requiera, y 3) proporcionar un espacio en el cual el paraprofesional pueda expresar e integrar los sentimientos que le despierta el contacto con las necesidades de otras personas y la confrontación con las propias carencias y necesidades. Este último aspecto de la supervisión es fundamental para prevenir el desgaste emocional (burnout) que puede surgir de la negación o exclusión del componente emocional en las relaciones de ayuda.

Rimmerman, Portowicz y Ehrlich (1985), en un estudio sobre el desgaste emocional en 76 paraprofesionales que trabajaban en programas de rehabilitación, encontraron que el grado de implicación personal por parte del trabajador se relacionaba de manera directa y positiva con el grado de agotamiento emocional. Sus datos sugieren que el problema del desgaste, es particularmente severo entre los mejores trabajadores, aquellos que expresan los más altos niveles de participación y sentido de logro en su trabajo.

Originalmente inspirado por la supervisión dentro del enfoque de psicocomunidad. (Lartigue, 1980, Cueli y Biro, 1975), el departamento de psicología de la Universidad Iberoamericana, ha desarrollado un modelo de supervisión para los estudiantes que participan como paraprofesionales en diversos programas de prácticas a lo largo de su formación. El supervisor, quien en ocasiones se encuentra presente también en el momento de la intervención, asesora al estudiante en aspectos técnicos y prácticos del programa y le resuelve dudas con respecto a la intervención; pero lo que es más importante le ayuda a enfrentar y elaborar el impacto emocional que le produce el contacto con la realidad de la otra persona. Las sesiones son grupales y pueden durar hasta dos horas, dependiendo del programa y del tamaño del grupo. Desafortunadamente no existen estudios de investigación que lo comprueben, pero la experiencia nos muestra que esta modalidad de supervisión ayuda a incrementar el nivel de eficiencia en los estudiantes, previene el desgaste emocional, y propicia el crecimiento individual y grupal de estudiantes, supervisores y usuarios de los programas.

2) Evidencias de la eficacia de los paraprofesionales. Desde mediados de los años sesentas, es cada vez mayor el número de artículos que reportan éxito de los paraprofesionales en una amplia variedad de roles en programas de orientación y psicoterapia. Existe extensa evidencia de la efectividad de los

paraprofesionales en programas comunitarios y en la guerra contra la pobreza, en hospitales psiquiátricos y clínicas de consulta externa, y en escuelas y universidades. (Para información sobre estos estudios, consultar Brown, 1974). Según la revisión llevada a cabo en 1977 por Kelly, Snowden y Muñoz, la actividad paraprofesional que ha recibido mayor atención es la psicoterapia.

La extensa revisión de Karlsruher (1974) al igual que otras anteriores, concluye que se ha demostrado la efectividad de los paraprofesionales en el trabajo con pacientes psicóticos adultos hospitalizados y que existen probabilidades de que también sean efectivos para tratar pacientes externos. Es muy factible también que estos resultados se encuentren con niños y aún con infantes (Kelly et al. 1977). Investigaciones posteriores (Durlak, 1979; Nietzel y Fisher, 1981; Durlak 1981; Hattie et al. 1984; Easton et al., 1985 y Berman, 1985) arrojan conclusiones similares. Muchos de estos investigadores han señalado las dificultades para evaluar la efectividad de los paraprofesionales, entre las cuales se encuentran la pobreza en los diseños de investigación, la inadecuación de instrumentos de medición utilizados para medir la eficacia de los programas de entrenamiento, la falta de descripción de los perfiles del paraprofesional y el pobre manejo estadístico de los datos. Sin embargo, estudios bien diseñados y realizados por investigadores serios como Truax y Carkhuff (1967) han llegado a las siguientes conclusiones: 1) un largo entrenamiento profesional no es necesario para funcionar efectivamente como terapeuta; 2) las personas que presentan características personales tales como calidez afectiva no posesiva, sensibilidad interpersonal, capacidad de empatía y congruencia, pueden rápidamente aprender y desarrollar habilidades terapéuticas; y c) los paraprofesionales que reciben un entrenamiento limitado pueden ser tan efectivos como los profesionales para facilitar cambios constructivos en sus clientes durante períodos relativamente cortos de tiempo.

3) Comparación entre profesionales y paraprofesionales. Además de Truax y Carkhuff, se han interesado por comparar la eficacia de los paraprofesionales frente a los profesionales. Entre los estudios más citados se encuentran los de Poser (1966) y Rioch (1966). Poser (1966) encontró que las estudiantes a nivel de pregrado eran más efectivas que los profesionales (psiquiatras, psicólogos, trabajadoras sociales) para lograr mejorías en un grupo de pacientes crónicos hospitalizados. Durlak (1979) revisó y evaluó distintas investigaciones comparativas con respecto a resultados y adecuaciones de los diseños. Su estudio se dividió en tres secciones: La primera describe los criterios de diseño utilizados para evaluar la metodología de los estudios comparativos; la segunda resume las características y resultados de las investigaciones y discute las conclusiones a las que llegaron y en la tercera se revisan

problemas, limitaciones experimentales y se presentan sugerencias para estudios futuros. Se localizaron cuarenta y dos estudios que comparaban la efectividad de los paraprofesionales con la de los profesionales. La calidad experimental de cada estudio fue evaluada según una escala de cinco puntos mediante la aplicación de una escala de trece criterios de evaluación del diseño, adaptados del trabajo de Lubrosky y colaboradores (1975). Como una verificación parcial del sistema de evaluación, se pidió a un segundo juez aplicar los criterios a cinco estudios seleccionados al azar. El acuerdo que se obtuvo fue del 92%.

Aunque Durlak reconoce las deficiencias y limitaciones metodológicas de muchos estudios, los resultados globales de los estudios comparativos, favorecen a los paraprofesionales. El descubrimiento central de estas investigaciones, es que los resultados clínicos que los paraprofesionales consiguen, son iguales o significativamente mejores que los obtenidos por los profesionales. Según estas investigaciones, al ser comparados con los paraprofesionales, los profesionales no presentan habilidades terapéuticas superiores demostrables. Mas aún la educación, entrenamiento y experiencia a nivel profesional, no son requisitos previos para que una persona sea efectiva en la relación de ayuda.

Nietzel y Fisher (1981) no están de acuerdo con las conclusiones de Durlak (1979) y cuestionan la validez de la revisión con base en tres argumentos: 1) La adecuación de los diseños de investigación de Durlak necesita ser reevaluada en términos de los ingredientes metodológicos necesario para comparar válidamente a paraprofesionales con profesionales; 2) las distinciones de Durlak en cuanto a lo que define al paraprofesional y al profesional son a menudo inconsistentes y mal aplicadas; y 3) la posición de Durlak depende de una lógica que acepta que se ha probado la verdad de la hipótesis nula. A pesar de que según ellos sólo 5 estudios de los 42 seleccionados por Durlak aportan evidencias sobre la comparación entre paraprofesionales y profesionales, concluyeron que "Existe alguna evidencia de que los paraprofesionales que trabajan con pacientes psiquiátricos internos, bajo supervisión profesional directa y cercana, logran resultados iguales o mejores que los terapeutas con grados de maestría". (Nietzel y Fisher, 1981, pág. 563). Durlak (1981), responde a las objeciones y críticas de Nietzel y Fisher (1981); señala que existe un acuerdo substancial en cuanto a las conclusiones que apoyan la investigación comparativa. Las diferencias se encuentran sobre todo en el aspecto metodológico y no invalidan la dirección de las conclusiones.

En 1984, Hattie, Sharpley y Rogers, proponen el uso del meta-análisis para tratar de resolver las diferencias en el debate entre Durlak (1979, 1981);

Nietzel y Fisher (1981). Con este procedimiento, los estudios no se excluyen con criterios a priori o arbitrarios. Los resultados pueden transformarse en una métrica común. Los resultados de Hattie y sus colaboradores favorecen nuevamente a los paraprofesionales: en conjunto, se presentó evidencia convicente de que los paraprofesionales son tan o más efectivo que los profesionales. Cuando se consideraron las variables señaladas por Nietzel y Fisher, aparecieron diferencias significativas en relación a la calidad de los diseños y los estudios de mayor calidad favorecieron a los paraprofesionales. Mientras mayor experiencia tuvieran los paraprofesionales, mayor su efectividad al compararlos con los profesionales.

Berman y Norton (1985), cuestionan las conclusiones de Hattie y colaboradores (1984), emprenden una nueva revisión en la que excluyen los estudios considerados por ellos como problemáticos. A diferencia de los anteriores no encontraron evidencias de que los paraprofesionales fueran más efectivos que los profesionales. Su análisis reveló que tanto los terapeutas entrenados como los no entrenados alcanzaron niveles comparables de éxito.

Como puede apreciarse los resultados procedentes de la investigación son variados y en ocasiones contradictorios. Lo cierto es que no existen estudios que proporcionen datos unívocos sobre la superioridad de los profesionales sobre los paraprofesionales, ni tampoco se reportan estudios que demuestren que los paraprofesionales sean nocivos o dañen de alguna manera a los clientes. Uno de los resultados positivos de este tipo de controversias es que conducen a revisiones cada vez más cuidadosas y de mayor sofistificación metodológica. Sería interesante aplicar al estudio de esta cuestión la guía para el meta-análisis recientemente propuesta por Durlak (1991).

4) Los roles del paraprofesional. Desde el principio, los distintos roles de los paraprofesionales han sido definidos en gran medida por las necesidades de las poblaciones que han empleado sus servicios. Salud mental, educación especial orientación vocacional y profesional, orientación personal, desarrollo sociocultural, rehabilitación y asesoría laboral, son algunas de las áreas en las que se ha desarrollado el movimiento. En realidad el paraprofesional se ha ido convirtiendo en un nuevo profesional de la atención de las necesidades humanas. Finestone y Sobey (1969) revisaron 185 proyectos que utilizaron 10 417 personas no profesionales, principalmente en contextos hospitalarios. Encontraron trece denominaciones diferentes que se utilizaban para los roles desempeñados por el personal no profesional. Favela y Fuzessery (1974) señalan que el derecho que tienen las personas de participar en decisiones que afecten sus bienestar se fue reflejando en las acciones dirigidas hacia la

concesión de una mayor participación de los paraprofesionales en la definición de sus propios roles, responsabilidades y campos de acción. Estos roles se han ido definiendo en la práctica, en el contacto con las personas, lejos de la rigidez de los planteamientos profesionales tradicionales.

Actuar como un agente directo del cambio social es uno de los principales roles del paraprofesional, todos los elementos de sistemas anteriores deben ser revisados y evaluados a la luz de la necesidades básicas. McKenzie y Houk (1986) señalan la necesidad de modificar la forma en que se emplea a los paraprofesionales según la percepción de maestros de educación especial que trabajan con ellos. Los resultados indican que los maestros estaban a favor de cambios que facilitarán la ampliación de la capacitación de los paraprofesionales para que pudieran desempeñar tareas más complejas y especializadas como evaluación, registros conductuales y revisión y modificación de material escrito. Frank y colaboradores (1988), sugieren que los paraprofesionales necesitan tener diferentes habilidades, dependiendo del tipo de ambiente educativo en el que se les ocupe.

Bagby (1984), apunta que al ser muchos los paraprofesionales que trabajan en los centros de salud mental comunitaria, miembros de la misma comunidad, desempeñan un rol privilegiado en la superación de barreras culturales que existen entre el profesional y la población a la que atiende. Se refiere a la importancia de incluir al paraprofesional en decisiones como el internamiento involuntario de personas potencialmente peligrosas. Dada su comprensión de la cultura de la comunidad, su participación en el proceso de reclusión sería de importancia crítica. Según Mitchell (1983) la participación de los paraprofesionales como agentes de cambio en un grupo de adolecentes delincuentes, en actividades de resocialización cívica, dio como resultado un cambio positivo tanto en la escuela como en el hogar.

MacLennan (1982) se refiere al desempeño de los paraprofesionales como terapeutas de grupo. Describe las características, educación y entrenamiento de los paraprofesionales que trabajan en los campos de salud mental y abuso de substancias. Existen grandes variaciones en cuanto a las experiencias de entrenamiento, pero muchos vienen de los mismos grupos culturales de sus clientes o han experimentado los mismos problemas. Discute las clases de psicoterapia grupal que pueden llevar a cabo los paraprofesionales.

5) Programas de entrenamiento de los paraprofesionales. Ls inclusión del personal paraprofesional y no profesional en los diferentes contextos, plantea la necesidad de diseñar programas de entrenamiento que les proporcionen las

habilidades necesarias para el desempeño satisfactorio de su trabajo. Danish y Brock (1974) opinan que el entrenamiento debe iniciarse con la enseñanza de un conjunto de habilidades básicas para el establecimiento de relaciones interpersonales promotoras del crecimiento. Las condiciones propuestas por Rogers (1957) como "necesarias y suficientes para el cambio terapéutico de la personalidad" que son la actitud positiva incondicional, la empatía y la congruencia, se incluyen generalmente dentro de este conjunto de habilidades básicas. Autores como Truax y Carkhuff (1967), Egan (1981) y Gordon (1970), han desarrollado modelos que operacionalizan los conceptos de Rogers y facilitan su inclusión dentro de programas de entrenamiento. Danish y Hauer (1973) identifican habilidades básicas específicas que se desarrollan en seis etapas: 1) Comprensión de la propia necesidad de ayudar a otros; 2) el uso de conducta no verbal efectiva; 3) el uso de conducta verbal efectiva; 4) el uso del comportamiento de implicación personal; 5) comprensión de la comunicación de otros; 6) el establecimiento de relaciones de ayuda efectivas.

Delworth y colaboradores, (1974) desarrollaron un modelo de entrenamiento para estudiantes voluntarios que tiene cuatro fases: 1) Explicación. Presentar y explicar a los entrenados los objetivos del entrenamiento, describiendo exactamente el procedimiento; 2)Demostración. Una persona con experiencia demuestra a los entrenados el procedimiento, para que puedan observar la práctica efectiva de las habilidades que deberán desarrollar. Este modelaje puede lograrse también mediante una conferencia con ejemplos claros, la presentación de material audiovisual o un "role playing" de los participantes; 3) Práctica. Utilizando el "role-playing" se puede proporcionar al entrenado la oportunidad de aplicar las habilidades que se están aprendiendo, en esta fase el entrenado recibe retroalimentación sobre su desempeño, tanto del instructor como de sus compañeros y continúa practicando hasta alcanzar el nivel de desempeño deseado. 4) Discusión. Se comparan los objetivos del programa con el desempeño en la práctica, para que el entrenado integre los objetivos con su experiencia. Despues de completar el programa de entrenamiento, los voluntarios estudiaban los aspectos éticos del trabajo voluntario de los paraprofesionales.

Easton y colaboradores (1985), diseñan un programa orientado por dos metas. La primera, que el entrenamiento fuera frecuente y altamente estructurado y que se exigiera la asistencia a todas las sesiones de entrenamiento y supervisión. La segunda, que el entrenamiento estimulara el crecimiento personal, ya que existe una relación entre las oportunidades de desarrollo personal y el compromiso con el programa. Farber y Joseph (1985) utilizaron el modelaje de paraprofesionales y videograbaciones para mejorar las habili-

dades de estudiantes de medicina. Larke y English (1984), también utilizaron videograbaciones para mejorar las actitudes de losparaprofesionales hacia la intervención en crisis, pero sus resultados no demuestran que el uso del video sea superior a otras técnicas de cambio de actitudes.

Sala (1986) describe las técnicas de "role-playing" utilizadas en el entrenamiento de paraprofesionales de la salud mental y presenta varios casos para ilustrar el modo en que los entrenados aprenden a utilizar sus habilidades, para definir el rol del orientador y para tratar los problemas del cliente que se encuentran fuera del campo de su experiencia. Se sugiere que esta técnica sensibiliza a los entrenados al sistema valoral y sentimientos de otros, proporciona una comprensión de la forma en que esto puede facilitar u obstruir el proceso de orientación.

Davis y Butcher (1985), al referirse al entrenamiento de los no psicólogos en el empleo de técnicas psicológicas en Gran Bretaña, señalan la importancia de incrementar la atención a factores psicológicos en medicina y al mejoramiento de las habilidades psicológicas de los profesionales en general. Harari y colaboradores (1983), recomiendan la participación de los profesionales en el diseño curricular para lograr establecer vínculos entre las actividades académicas y la realidad en la que van a practicar los estudiantes.

La evaluación y constante revisión de los programas de entrenamiento de paraprofesionales ha aportado valiosas contribuciones al estudio de los procesos de selección de participantes, diseño y ejecución de los programas, recursos empleados y resultados obtenidos. En el caso de los programas de entrenamiento profesional no existen estudios suficientes; tal vez porque su efectividad se considere como un hecho que no necesita confirmación.

6) La relación entre no profesionales, para profesionalesy profesionales. Con mucha frecuencia el éxito o fracaso de un programa de intervención comunitaria, depende de la relación que existe entre las personas que forman el equipo de trabajo. Desde los inicios del movimiento se ha advertido (Brown, 1974; Rioch, 1966) la posibilidad de una lucha por el poder entre profesionales y no profesionales. Si bien es cierto que los profesionales al ser quienes entrenan y supervisan a los paraprofesionales, deben también establecer medidas de control formal dentro de los programas, también deben mantener una actitud flexible y reconocer que no están exentos de sentimientos de inseguridad y celos profesionales. Aquellos programas que incluyen la intervención conjunta de profesionales y paraprofesionales, producen mejores resultados que los programas tradicionales de ayuda profesional. Harris

(1985) encontró que la autoestima de las personas crecía más cuando recibían ayuda de un paraprofesional además de la orientación pastoral profesional.

Peterson y colaboradores (1974), describen con detalle el modo en que los orientadores profesionales pueden planear sistemáticamente un modelo de desarrollo profesional que puede ser instrumentado por paraprofesionales, partiendo de la evaluación de necesidades de formación de un grupo de jóvenes de 12 a 17 años. Moore (1974), señala que sólo el profesional maduro puede entrenar paraprofesionales, dado que se siente seguro de sus habilidades profesionales, no tiene interés en establecer relaciones competitivas, posee la capacidad para autodisciplinarse y otras cualidades profesionales y humanas que hacen de él un buen modelo de rol para el paraprofesional. Además de estos atributos generales, los entrenadores profesionales deben ser capaces de evaluar, seleccionar, capacitar y supervisar a los paraprofesionales, a la vez que deben presentar la habilidad para desarrollar, instrumentar y evaluar programas de intervención.

Bailey y colaboradores (1985) estudiaron la participación de los profesionales, de los paraprofesionales y del personal que presta atención directa en las reuniones del equipo interdisciplinario y encontraron que los profesionales presentaban el mayor nivel de participación, mientras que los que menos participaron fueron las personas que atienden a los clientes. Desafortunadamente estos estudios no reportan las posibles causas de la diferencia, pero sí plantean la importancia de continuar investigando la relación entre profesionales, paraprofesionales y no profesionales. Debe propiciarse un ambiente que facilite la comunicación interpersonal y que a la vez esté abierto al manejo de los conflictos que inevitablemente surgen de la confrontación valoral, cultural y social, entre los miembros de un grupo de trabajo.

Algunos profesionales dudan que los no profesionales sean capaces de prestar servicios de alta calidad, sin embargo no pueden fundamentar con hechos sus objeciones. Así, repetimos que el éxito de un programa en el que participa personal no profesional depende de la flexibilidad y apertura de los profesionales para aceptar realmente al no profesional y para saber aprovechar sus aptitudes y su potencial aportación a la comunidad.

7) Programas en los que han participado los paraprofesionales. Como ya se ha señalado, los paraprofesionales han desempeñado papeles importantes en diferentes programas de salud mental (McManus, 1982; McLennan, 1982). Han servido como acompañantes terapéuticos de pacientes hospitalizados,

han actuado como terapeutas socioambientales, como enfermeros psiquiátricos, como psicoterapeutas individuales y de grupo, aplicando la modificación de conducta a poblaciones infantiles. (Consultar Zax y Specter, 1978, para referencias sobre estos programas). Los paraprofesionales han participado en gran variedad de programas de tipo clínico, como los servicios telefónicos de intervención en crisis (Schoenfeld, 1974; Echterling y Hartsough, 1989), el tratamiento de alteraciones específicas como anorexia, bulimia y otros problemas de alimentación (Lenihan y Kirk, 1990), o el tratamiento de problemas obsesivo-compulsivos (Pruitt et al., 1989).

En el campo de la educación especial ha habido también extensa participación de los paraprofesionales. Lindsey (1983), además de presentar una revisión de la literatura sobre el tema, presenta un modelo para la intervención de los paraprofesionales en el área de los problemas de aprendizaje. Frank y colaboradores (1988), evalúan las necesidades de entrenamiento del personal paraprofesional en educación especial.

El alcoholismo y la farmacodependencia son áreas en las que los paraprofesionales han demostrado su competencia de modo indiscutible, desde hace tiempo (Aiken et al., 1984) LoSciuto et al. 1984). Alcohólicos y farmacodependientes rehabilitados han participado como terapeutas individuales y de grupo y han participado en programas en los que también han intervenido profesionales (Sadava, 1982).

Algunos (Harchik et al., 1989), han revisado los métodos que se han utilizado para entrenar a los paraprofesionales en el empleo de las técnicas de modificación de la conducta con personas con problemas de desarrollo, alteraciones mentales y delincuencia. La prevención del crimen mediante el cambio social y físico del entorno ha sido abordada por los analistas conductuales (Nietzel y Himelein, 1987; Morris, 1987) con procedimientos como programas de entrenamiento para disminuir la vulnerabilidad de la víctima o la organización de vecindarios y comunidades para fortalecer sus medios de control social. Gordon y Arbuthnot (1988), diseñaron y validaron empíricamente un programa de terapia familiar a domicilio, que un grupo de paraprofesionales aplicó con éxito en una población de jóvenes delincuentes y sus familias. Shekar (1985), propone un modelo socioambiental para trabajar con las familias de internos en reclusorios.

Los programas de prácticas profesionales del departamente de psicología de la Universidad Iberoamericana, han proporcionado a los estudiantes de licenciatura la oportunidad de formarse como paraprofesionales en diferentes

áreas. En el Centro de Desarrollo de la Comunidad, han participado en programas de psicología ambiental, estimulación temprana, estimulación sensorial, problemas de lectoescritura, métodos de estudio, comunicación para padres, prevención de la farmacodependencia, apoyo a mujeres violadas, orientación individual, de pareja y familia. Han sido acompañantes terapéuticos de pacientes psiquiátricos tanto en programas de comunidad terapéutica, como en los de internado en hospitales y granjas y en hospitales de día. También han participado en programas de desarrollo comunitario en comunidades marginadas aplicando el modelo de psicocomunidad (Biro, Lartigue y Cueli, 1981, Lartigue y Biro, 1986) el modelo ecológico-transaccional de Newbrough (1977). Se espera que estas experiencias que hasta ahora han servido como modelos de formación de paraprofesionales, eventualmente conduzcan a la formulación y desempeño de nuevos roles profesionales para el psicólogo.

8) Explicación de la efectividad del paraprofesional.. Uno de los mejores esfuerzos para comprender y explicar la eficacia de los paraprofesionales lo constituye el análisis efectuado por Carkhuff (1969). Según su estudio, la efectividad comparativa de los orientadores paraprofesionales, como se reporta en numerosos trabajos, pudo haber resultado de la selección de los paraprofesionales, quienes eran más capaces de generar comprtamientos sanos que los orientadores profesionales. Como ya se ha visto, los métodos para seleccionar a los profesionales son muy variados, pero en casi todos los programas se ha intentado de manera sistemática, elegir a personas que presentan capacidad de empatía, calidez, y sensibilidad, en sus relaciones interpersonales; personas con autoconfianza y elevado aprecio por ellas mismas y con capacidad para aceptar a personas con valores distintos a los suyos. Como contraste, en el proceso de selección de los profesionales comúnmente dominan indicadores elevadamente intelectuales, como el promedio alcanzado en el nivel educativo anterior o el desempeño en alguno de los exámenes de admisión que se utilizan para ingresar a las universidades. De este modo los dos enfoques de la selección difieren significativamente: Los programas de entrenamiento de paraprofesionales cuidadosamente seleccionan personas sanas, mientras que los programas profesionales acentúan la validez de factores intelectuales que pueden o no correlacionar con un funcionamiento efectivo a nivel interpersonal.

Más aún, los programas de entrenamiento paraprofesional tienden a ser homogéneos en su acentuación de las capacidades y actitudes necesarias para facilitar el cambio positivo en la persona. Los programas profesionales, sin embargo, tienden a ser heterogéneos; con frecuencia ofrecen una compleja mezcla de ciencia, arte, investigación y práctica, sin contar con un elemento que facilite la integración de los distintos aspectos del entrenamiento. Carkhuff ha llegado a la conclusión de que los programas de entrenamiento de paraprofesionales, intentan utilizar el poco tiempo del que disponen para propiciar en el entrenado el desarrollo de facilitación y comunicación que se relacionan directamente con el crecimiento de la persona. En cambio, los programas profesionales parecen emplear todo el tiempo del que disponen para el desarrollo de habilidades discriminativas a expensas de la capacidad de comunicación y de las habilidades para facilitar procesos de cambio y crecimiento.

Si, como se ha visto por la revisión de investigaciones posteriores, los resultados de Carkhuff son esencialmente verdaderos, estas diferencias en los objetivos de la selección y entrenamiento de los paraprofesionales, pueden explicar la igualdad o superioridad de su capacidad frente a los profesionales. Mientras que el objetivo terminal de muchos programas de entrenamiento de paraprofesionales puede formularse de manera tan sencilla como "preparar personas para ayudar a otras personas", los objetivos de los programas profesionales son generales, confusos y abstractos, o si se encuentran claramente formulados no se ve igual de clara la forma en que se vinculan con las actividades curriculares, ni con las necesidades de las personas. Tal vez esta situación puede explicar por qué algunas investigaciones como la de German y Jacobs (1986), quienes revisaron estudios recientes relacionados con el uso de técnicas objetivas de medición de la personalidad para tratar de determinar las características de los paraprofesionales efectivos, no encuentran resultados significativos que permitan formular un patrón consistente de atributos personales a pesar de haber usado diversos instrumentos y diseños de investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A madman called them to death. Life, diciembre, 1979.

Aiken, L. S., LoSiuto, L. A., Ausetts, M. A., Brown, B.S. (1984) Paraprofessional versus professional drug counselors: The progress of clients in treatment. *International Journal of the Addictions*, 19(4), 383-401. (From PsicLIT Database, 1985, AN: 72-18369).

Albee, G. W. (1979) Politics, power, prevention, and social change. *Clinical Psychologist*, 33(1), 12-13.

Albee, G.W. (1982) The politics of nature and nurture. American Journal of Community Psychology, 10(1), 4-36.

Armani, A. (1987). Ciudad de Dios y ciudad del Sol. México: Fondo de Cultura Económica.

Bagby, R. M. (1984) The indigenous paraprofessional and involuntary civil commitment: A return to community values. *Canadian Psychology*, 25(3), 167-176. (From PsicLIT Database, 1985, AN: 72-10551).

Bailey, D. B., Thiele, J. E.; Ware, W.B. (1985) Participation of professionals, paraprofessionals, and direct-care staff members in the interdisciplinary team meeting. *American Journal of Mental Deficiency*, 89(4), 437-440.

Benítez, F. (1984) La ciudad de México. México: Salvat.

Berman, J. S.; Norton, N. C. (1985). Does professional training makes a therapist more effective? Psychological Bulletin, 98(2), 401-407.

Bettelheim, B. (1972) Children of the dream. New York: Avon (5th pr.).

Biro, C.. Lartigue, T. Cueli, J. (Eds.). (1981) Tres comunidades en busca de su identidad. México: Alhambra.

Bloom, B. L. (1973). Community Mental Health: A historical and critical analysis. Morristown, N. J.: General Learning Press.

Brown, W. F. (1974) Effectiveness of paraprofessionals: the evidence. Personnel and Guidance Journal, 53(4), 257-263.

Camps, V. (1990) Introducción. (En J. Rawls, Sobre las libertades, Barcelona: Paidós).

Carkhuff, R. R. (1969) Helping and human relations. Vols 1&2. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Carkhuff, R. R. (1972) The development of systematic human resource development models. Counseling Psychologist, 3, 4-11.

Códice Franciscano (1974) México.

Colegio de México. (1987) Historia General de México. México: Harla (2a. reimpresión).

Comunidad Los Horcones. (1984a) La función del análisis experimental de la conducta, del análisis conductual aplicado y el conductismo, en una comunidad estilo Walden Dos. Comunidad Los Horcones. Aprendizaje y comportamiento, 3(1)-4(1), 76-84.

Comunidad Los Horcones. (1984b) Walden dos y cambio social: aplicación de la ciencia del análisis experimental de la conducta al diseño cultural. Revista Latinoame-

ricana de Psicología, 16(1), 93-114.

Comunidad Los Horcones. (1986) News from now-here, 1986: A response to "News from Nowhere, 1984." Behavior Analyst, 9(1), 129-132.

Comunidad Los Horcones. (1987). The Concept of consequences in the analysis of behavior. Behavior Analyst; 10(2), 291-294.

-Comunidad Los Horcones. (1989) Personalized Government: A governmental system based on behavior analysis. *Behavior Analysis and Social Action*, 7(1-2), 42-47 (From PsicLIT Database, 1990, AN: 77-25066).

Cornfield, N. (1983) The success of urban communes. Journal of Marriage and the Family, 45(1), 115-126.

Cowen, E. L. (1973) Social and community interventions. Annual Review of Psychology, 24, 423-472.

Cueli, J., Biro, C. (1975) Psicocomunidad. México: Prentice-Hall.

Danish, S. J., Brock, G. W. (1974) The current status of paraprofessional training. *Personnel and Guidance journal*, 53,299-303.

Danish, S. J., Hauer, A. L. (1973) Helping shills: A basic training program. New York: Behavioral Publications.

Davis, H., Butcher, P. (1985) Sharing psychological skills. *British Journal of Medical Psychology*, 58(3), 207-216. (From PsicLIT Database, 1986, AN: 73-25630).

Delworth, U., Moore, M. (1974). Helper plus trainer: a two-phase program for the counselor. *Personnel and Guidance Journal*, 53,299-303.

Delworth, U.; Moore, M.; Leone, P. (1974) Training student volunteers. Personal and Guidance Journal, 53, 57-60. Personnel and Guidance Journal, 53, 57-60.

Durlak, J. A. (1979) Comparative effectiveness of paraprofessional and professional helpers. *Psychological Bulletin*, (86)1, 80-92.

Durlak, J. A. (1981). Evaluating comparative studies of paraprofessional and professional helpers: A reply to Nietzel and Fisher. *Psychological Bulletin*, (89)3, 566-569.

Durlak, J. A., Lipsey, M. W. (1991) A practitioner's guide to meta-analysis. American Journal of Community Psychology, (19)3, 291-332.

Easton, M. J., Prosen Platt, C., Van House, C. L. (1985) A cost-effective training program for paraprofessionals at a university counseling center. *Journal of Counseling and Development*, 64,151-153.

Egan, G.(1981) El orientador experto. México: El Manual Moderno.

Eiduson, B.T. (1984) Conflict and stress in nontraditional families: Impact on children. Annual Progress in Child Psychiatry and Child Development, 251-262. (From PsicLIT Database, 1985, AN: 72-30372.

Eldridge, W.D.(1983) Affirmative social action and the use of power in clinical couseling. Counseling and values, 27(2), 66-75.

Farber, E.D., Joseph, J.A. (1985) Factors in inerview training. Psuchological Reports, 57(3,1), 1021-1022.

Favela, F., Fuzessery, Z. (1974) The new professional emerges, *Personnel and Guidance Journal*, 53(4),319-323.

Ferguson, M. (1990) La conspiración de acuario. (4a. Ed.) Barcelona: Kairós.

Ferrar, K.(1982) Experiences of parents in contemporary communal househoilds. Alternative Lifestyles, 5 (1), 7-23. (From PsicLIT Database, 1983, AN: 70-10150).

-Finestone, S.; Sobey, F. (1969) Non-proffesional Personnel in Mental Health Programs. Washington D.C.: National Clearinghouse for Mental Health Information.

Frank, A.R., Keith, T.Z., Steil, D.A.(1988) Training needs of special education paraprofessionals. *Exceptional Children*, 55 (3) 253-258. From *PsicLIT Database*, 1989. AN: 76-13448).

Gartner, A. (1971) Paraprofessionals and their performance. New York: Praeger.

Gartner, A., Riessman, F. (1974) The paraprofessional Movement in perspective. Personnel and Guidance Journal, 53 (4), 253-256.

German, S., Jacobs J.D. (1986) Objetive personality measures and the professional characteristics of effective undergraduate paraprofessionals; A review. *College Student Journal*, 20(1),8-14. (From PsicLIT Database, 1987, AN: 74-29823).

Gordon, D.A., Arbuthnot, J. (1988) The use of paraprofessionals to deliver home-based family therapy to juvenile delinquents. *Criminal Justice and Behavior*, 15 (3), 364-378. (From PsicLIT Database, 1989, AN: 76-23841).

Gordon, T. (1970) Parent Effectiveness Training. New York: Wyden.

Harari, H.; Grosslight, B.R., Edwards, D.M. (1983) Guidelines and priorities and the unwillingness of professionals to share certain client information with students. *Teaching of Psychology*, 10(3), 153-155.

Harchick, A.E.; Sherman, J.A.; Hopkins, B.L.; Strouse, M.C.; et al. (1989) Use of behavioral techniques by a paraprofessional staff: A review and proposal *Behavioral residential treatment*, 4 (4), 331-357. (From PsicLIT database, 1990, AN: 77-10827).

Harris, J. (1985) Non-professionals as effective helepers for pastoral couselors. *Journal of Pastoral Care*, 39 (2), 165-172.

Hattie, J.A., Sharpley, C.F., Rogers, H.J. (1984). Comparative effectiveness of professional and paraprofessional helpers. *Psychological Bulletin*, (95)3, 534-541.

Herman, R.D. (1982) Social action organization participation and personal change in the poor: Journal of sociology and welfare, 9(4),573-586.

Kephart, W.M.(1974). Why they fail: A socio-historical analysis of religious and secular communes. *Journal of Comparative Family Studies*, 5(2), 130-140. (From PsicLIT Database, 1975, AN: 54-02764).

Lafarga, J., Gómez del Campo, J. (Eds). (2978) Desarrollo del Potencial Humano, Vol. 1. México: Trillas.

Larke, J.; English, R.W. (1984). Effects of videotape presentation with guided participation in training paraprofessional helpers. *Crisis Intervention*, 13 (3), 79-88. (From PsicLIT Database, 1985, AN: 72-12927).

Lartigue, T. (1980). Biopsicología social. México: Alhambra.

Lartigue; T.; Biro, C. (1986) Alternativas para el diálogo con comunidades marginadas. México: Alhambra.

Latkin, C.A. (1989). Gender roles in the experimental community: Rajneeshpuram. Sex Roles, 21(9-10),629-652.

Latkin, C.A.(1990) The self-concept of Rajneeshpuran commune members. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 29 (1), 91-98. (From PsicLIT Database, 1990, AN: 77-22301).

Lenihan, G., Kirk, W.G. (1990) Using student paraprofessionals in the treatment of esting dissorders. *Journal of Couseling and Development*, 68 (3), 332-335.

Lindsey, J.D. (1983) Paraprofessionals in learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 16 (8), 467-472. (From PsicLIT Database, 1984, AN: 71-05057).

LoSciuto, L. A., Aiken, L.S.; Ausetts, M.A.; Brown, B.S. (1984) Paraprofessional versus professional drug abuse counselors; Atitudes and expectations of the counselors and their clients. International Journal of the addictions, 19 (3), 233-252. (From PsicLIT Database, 1985, AN: 72-15629).

Lubrosky, L., Singer, B., Lubrosky, L. (1975) Comparative studies of psychotherapies Archives of General Psychiatry, 32, 995-1008.

Maslow, A.H. (1970) Motivation and personality. (2d ed.)) New York; Harper&Row.

-McKenzie, R.G., Houk, C.S. (1986) Use of paraprofessionals in the resource room. Exceptional Children, 53 (1), 41-45. (From PsicLIT Database, 1987, AN: 74-02418).

Mc Lennan, B.W. (1982) Paraprofessionals as group psychotherapists. *Group, 6(1),* 21-26.

McManus, J.L. (1982) Comprehensive psychological services at the Secondary level utilizing student paraprofessionals. *Journal of School Psychology*, 20 (4), 280-298.

Minturn, L. (1984) Sex role differentiation in contemporary communes. Sex Roles, 10(1-2), 73-85.

Mitchell, C. (1983) The dissemination of a social intervention: Process and effectiveness of two of paraprofessional change agents. American Journal of Community Psychology, 11 (6), 723-739.

Morris, E.K. Introductory comments: Applied behavior analysis in crime and delinquency: Focus on prevention. Behavior Analyst, 10 (1), 67-68

Newbrough, J.R. (1977) Liaison services in the community context. *Journal of Community Psychology*, 5, 24-27.

Nietzel, M.T., Fisher, S.G. (1981) Effectiveness of professional and paraprofessional helpers: A comment on Durlak *Psychological Bulletin*, (89) 3, 555-565.

Nietzel. M.T., Himelein, M.J. (1987) Crime prevention through social and environmental change. Behavior Analyst, 10 (1), 69-74.

Palmeri-Mile, Palmeri-Miles, (1983) Co-parenting in community. Issues in radical therapy, 11(1) 5-7, 42-43 (From PsicLIT Database, 1984, AN 71-25732).

Peterson, E.W., Rowe, F.A., Whiting, L.R. (1974) Professional paraprofessional cooperation in carere development. Personnel and Guidance Journal, 52(6), 412-417.

Poser, E.G. (1986) The effects of therapists' training on group therapeutic outcome Journal of Consulting Psychology, 30, 283-289.

Pruitt, S.D.; Miller, W. R.: Smith, J.E. (1989) Outpatient behavioral treatment of severe obsessive-compulsive disorder: Using paraprofessional resources. *Journal of Anxiety Disorders*, 3 (3), 179-186. (From PsicLIT Database, 1990. An: 77-02278).

Rappaport, J. (1977) Community Psychology. Values, Research and Action. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Rawls, J. (1978) Teoria de la Justicia. México: Fondo de Cultura Económica.

Rawls, J. (1990) Sobre las libertades. Barcelona: Paidós.

Reiff, R.R. (1968) Social Intervention and the problem of psychological analysis. *American Psychologist*, 23, 524-531.

Rioch, M.J. (1986) Changing concepts in the training of therapists. *Journal of consulting* psychology, 30, 290-292.

Rimmerman, A., Portowicz, D.J., Ehrlicj, N. (1985) An analysis of factors pertaining to burnout among paraprofessional rehabilatation workers in Israel. *International Journal of Rehabilitation Research*, 8 (4), 455-458. (From PsicLIT Database, 1987, AN: 74-16841).

RivaPalacio, V. (Ed) (1974) México a través de los siglos. México: Grollier.

Rogers, C.R. (1957). Las condiciones necesarias y suficientes para el cambio terapéutico de la personalidad. En J. Lafarga y J. Gómez del Campo (Eds.) (1978). *Desarrollo del Potencial Humano. Vol. 1.* México: Trillas.

Rogers, C.R. (1977) El poder de la persona. México: El Manual Moderno.

Rogers, C.R. (1978). La persona del mañana. En J, Lafarga y J. Gómez del campo (Eds.), (1978). Desarrollo del Potencial Humano. Vol. 1. México: Trillas.

Sadava, S.W. (1982) Perspectivas on the professional in alcoholism. *Canadian Psychology*, 23 (2), 88-96. (From PsicLIT Database, 1983, AN: 69-13542).

Sala, I.T. (1986). Role-playing: A useful tool the training of peer counselors and other mental health paraprofessionals. *Techniques*, 2(1), 67-75.

Sawatsky, D.D., Paterson, J. G. (1982) The use of paraprofessionals in the helping psrofwssioon: A look at trends in North America. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 5 (1), 27-34.

Schlesinger, Y. (1977) Sex roles and social change in the kibbutz. *Journal of Marriage* and the family, 39 (4), 771-779.

Schoenfeld, P. (1974). Supports crisis phone services. American Psychologist, 29 (2), 149-150.

Shekar, S. (1985) Helping prisoners' families. Social Defence, 20 (79), 25-29 (From PsicLIT Database, 1987, AN: 74-35696).

Shey, T.H. (1977) Why communes fail: A comparative analysis of the viability of Danish and American communes. *Journal of marriage and thefamily, 39 (3),* 605-613.

Truax, C.B., Carkhuff, R.R. Toward effective counseliong and psychotherapy: Training and practice. Chicago: Aldine.

Weisner, TS., Eiduson, B. T. (1986) The children of the '60s as parentes Psychology today' 20 (1), 60-66.

Wilson, S.R. (1985) Therapeutic processes in Yoga ashram. American Journal of Psychotherapy, 39 (2), 253-262.

Zax, M., Specter, G. (1978). Introducción a la Psicología de la Comunidad. México: El Manual Moderno.

Zimmerman, I.L.; Bernstein, M. (1983) Parental work patterns in alternative families: Influence on child development. American Journal of Orthopsychiatry, 53, (3), 418-425.



Av. Insurgentes Sur No. 4303

UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL

INSURGENTES SUR No.4135 TLALPAN, D.F. TEL: 573-85-44

FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA REVISTA INTERCONTINENTAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

La Revista Intercontinental de Psicología y Educación, está dedicada a la publicación de artículos de carácter teórico, descriptivo y/o 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, en cada número se publican un promedio de 10 artículos de diferentes autores de América, así como de otros Continentes. Los artículos son publicados en el idioma Español; ocasionalmente se pueden publicar también en Inglés y/o Francés.

La publicación maneja un promedio de 500 suscripciones anuales y mantiene canje con 200 revistas especializadas; su radio de difusión abarca todas las principales Universidades e Institutos de enseñanza superior de Latinoamérica.

Los autores que deseen publicar sus trabajos en la revista, deberán redactarlos con las normas del estilo de la A.P.A., enviando dos copias con resumen en Español e Inglés.

La suscripción anual a la Revista (dos números) para los residentes en México es de N\$40.00 y de \$25.00 Dólares, para todos los residentes en otros países. Para las Bibliotecas en México es de N\$60.00 y de \$30.00 Dólares en el extranjero. Favor de anexar a la ficha de suscripción el cheque o giro postal correspondiente a nombre de la UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL.

Esta publicación puede ser obtenida también mediante canje de Revista, sujeto al criterio del Consejo Editorial.

REVISTA INTERCONTINENTAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

C.P. 14000 México D.F. México	
NOMBRE	
	C.P
	ESTADO
	FAX
	AÑO(S)



UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL FACULTAD DE PSICOLOGÍA **EDUCACIÓN CONTINUA**

DIPLOMADO DE HIPNOSIS MÉDICA

DIRIGIDO A:

MÉDICOS, ODONTÓLOGOS Y PASANTES

PROFESOR:

DR. AMBROSIO VEGA DÍAZ

CONTENIDO

PRIMER CICLO:

Antecedentes Históricos Teorías Conceptualización Bases Psicofisiológicas Susceptibilidad Fenomenología Inductiva y de Profundización Condicionamientos Deodontología Aspectos Médico-Legales.

SEGUNDO CICLO: (Prácticas intensivas)

Pruebas de Susceptibilidad Grados de Profundización Técnicas Inductivas Manejo Psicofisiológico de la Fenomenología de la Profundización Condicionamientos.

TERCER CICLO:

Aplicación de la Hipnosis en las Especialidades Psicodiagnóstico Hipnoterapia Sintomática Hipnoterapia Etiológica Hipnoterapia Combinada Hipnoanálisis

Se otorgarán constancias y/o diplomas a los participantes que cumplan con el 80% de asistencia y cubran los requisitos que se especifiquen para cada curso y/o diplomado.

DIRECTORIO

LIC. JUAN JOSÉ CORONA LÓPEZ RECTOR

LIC. JOSÉ LUIS VEGA ARCE SECRETARIO GENERAL

DR. JAVIER ROMERO AGUIRREDIRECTOR DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA

MTRO. CÉSAR LEONARDO ALCALDE BARRETO COORDINACIÓN DE EDUCACIÓN CONTINUA

INFORMES E INSCRIPCIONES:

Universidad Intercontinental

Facultad de Psicología Coordinación de Educación Continua Insurgentes Sur No. 4303, Tlalpan, D. F. Téls. 573.85.44, 573.86.68, 573.87.57, 573.88.92, 573.89.06 Exts. 1120 y 1121



CONVOCA A SUS ESTUDIOS DE POSGRADO EN:

MAESTRÍA EN PSICOTERAPIA PSICOANALÍTICA

OBJETIVO GENERAL: Formar psicoterapeutas capaces de aplicar el método y la técnica psicoanalítica para el tratamiento de los trastornos emocionales de la personalidad.

REQUISITOS DE INGRESO: Licenciados en Psicología, Filosofía, Teología, Pedagogía y Medicina. Otras profesiones: deberán cursar prerrequisitos.

Aprobar curso propedéutico.

DURACIÓN: 5 semestres

PLAN DE ESTUDIOS

Primer Semestre

Epistemología del Psicoanálisis
Introducción al Psicoanálisis
Psicología del Desarrollo Infantil I
Psicodiagnóstico Clínico
Teoría y Técnica de la Psicoterapia Individual I
Práctica Hospitalaria Supervisada de Adultos
Práctica Hospitalaria Supervisada de Niños

Segundo Semestre

Metodología de las Ciencias Humanas Teoría Psicoanalítica de las Neurosis Psicología del Desarrollo Infantil II Psicopatología Clínica (Psicosis) Teoría y Técnica de la Psicoterapia Individual II Supervisión Breve de Casos Infantiles Clínica Comunitaria I

Tercer Semestre

Metodología de Investigación Clínica
Teoría Psicoanalítica de lo Inconsciente
Psicología del Desarrollo Adolescente
Psicopatología Clínica (Neurosis)
Teoría y Técnica de la Psicoterapia Individual III
Supervisión Breve de Casos de Adolescentes
Clínica Comunitaria II

Cuarto Semestre

Proyecto de Investigación
Teoría Psicoanalítica de la Interpretación Onírica
Psicología de la Edad Adulta y Gerontología
Psicopatología Clínica (Trastornos Limítrofes)
Teoría y Técnica de la Psicoterapia Individual IV
Supervisión Breve de Casos de Adultos
Clínica Comunitaria III

Quinto Semestre

Seminario de Tésis
Teoría Psicoanalítica de los Fenómenos Sociales
Introducción a la Psicoterapia y Espiritualidad
Introducción al Estudio de la Familia
Introducción al Estudio del Grupo
Introducción al Psicoanálisis Post-Freudiano
Clínica Comunitaria IV

INFORMES E INSCRIPCIONES: Universidad Intercontinental

Facultad de Psicología

Insurgentes Sur No. 4303, Talpan, D. F. Tels. 573.85.44, 573.86.68, 573.87.57, 573.88.92, 573.89.06 Exts. 1120 y 1121



LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL

CONVOCA A SUS ESTUDIOS DE POSGRADO EN:

<u>DOCTORADO EN PSICOTERAPIA</u> <u>DE LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA</u>

OBJETIVO:

Formar psicoterapeutas de la infancia y adolescencia capaces de aplicar los métodos y técnicas psicoanalíticas específicas para el tratamiento de los trastornos emocionales de la personalidad y el carácter de niños y adolescentes.

REQUISITO DE INGRESO:

Psicoterapeutas formados y egresados de la Maestría en Psicoterapia de la Universidad Intercontinental.

DURACIÓN: 4 Semestres.

<u>DOCTORADO EN PSICOTERAPIA PSICOANALÍTICA</u>

OBJETIVO:

Profundizar en la formación y desarrollo de Psicoterapeutas capaces de aplicar los métodos y técnicas psicoanalíticas para el tratamiento de los trastornos emocionales de la personalidad y el carácter.

REQUISITO DE INGRESO:

Psicoterapeutas formados y egresados de la Maestría en Psicoterapia de la Universidad Intercontinental.

DURACIÓN: 4 Semestres

DOCTORADO EN PSICOTERAPIA Y ESPIRITUALIDAD

OBJETIVO:

Formar psicoterapeutas capaces de utilizar los métodos y técnicas de la espirtitualidad y el psicoanálisis no sólo en el tratamiento de los trastornos emocionales, sino también en la conclusión del desarrollo espiritual de los individuos.

REQUISITO DE INGRESO:

Psicoterapeutas formados y egresados de la Maestría en Psicoterapia de la Universidad Intercontinental.

DURACIÓN: 4 Semestres.

DOCTORADO EN PSICOTERAPIA FAMILIAR

OBJETIVO:

Formar psicoterapeutas capaces de aplicar los métodos y técnicas de la terapia familiar para el tratamiento de los trastornos de la pareja y familia disfuncionales.

REQUISITO DE INGRESO:

Psicoterapeutas formados y egresados de la Maestría en Psicoterapia de la Universidad Intercontinental.

DURACIÓN: 4 Semestres

DOCTORADO EN PSICOTERAPIA ANALÍTICA DE GRUPO

OBJETIVO:

Formar psicoterapeutas capaces de aplicar los métodos y técnicas analíticas a los trastornos emocionales y de carácter en situaciones de grupo.

REQUISITO DE INGRESO:

Psicoterapeutas formados y egresados de la Maestría en Psicoterapia de la Universidad Intercontinental.

DURACIÓN: 4 Semestres

INFORMES E INSCRIPCIONES:

Universidad Intercontinental

Facultad de Psicología

Insurgentes Sur No. 4303, Tlalpan, D. F. Tels. 573.85.44, 573.86.68, 573.87.57, 573.88.92, 573.89.06 Exts. 1120 y 1121

REVISTA INTERCONTINENTAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

INSTRUCCIONES A LOS AUTORES SOBRE LA PREPARACIÓN DE ARTÍCULOS

Contenido: Se aceptan trabajos de carácter teórico, descriptivo y experimental, que contribuyan al avance de la psicología y la educación como ciencia o como profesión. Se prefieren los trabajos de contenido empírico.

Forma: Los autores deben enviar sus artículos siguiendo las normas del Estilo Internacional en psicología (antes denominado estilo de la American Psychological Association). Los trabajos que no sigan estas normas de presentación serán devueltos a sus autores para ser revisados. Se exige el estilo APA (Internacional), versión 1983.

En el texto se debe citar autor y año (así: Walker y Shea, 1987; Gerber, 1986; Segal, 1983; Fernández, 1o. 1987). En la lista de referencias al final del artículo se deben citar todos los trabajos a los cuales se refirió el autor en el texto, y sólo esos.

Ejemplos:

Walker, J. E. y Shea, T. M. (1987). Manejo Conuductual. México: Manual Moderno.

Gerber, M. M. (1986). Generalization of spelling strategies by L. D. students as a result of contingent imitation/modeling and master and criteria. Journal of Learning Disabilities, 19, 530-537.

Segal, E. (1983). Hacia una psicología coherente del lenguaje. W. K. Honig y J. E. R. Staddon (Eds.). *Manual de conducta operante* (pp. 837-879). Traducido del inglés, México: Trillas.

Fernández, L. (1987) Psicología comparada, etología y salud mental. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 19, 195-200.

Figuras y Tablas: Enviar cada una en página aparte.

Las figuras deben estar listas para entrar en prensa, lo mismo que las fotografías si las hubiere.

Lenguaje: Usar castellano "estándar" que sea lo más general y lo más sencillo. Evitar el uso de regionalismos.

Abreviaturas: Pueden utilizarse, siempre que la primera vez se presenten las frases completas. Por ejemplo: Sistema de Instrucción Personalizada (SIP); después en el texto se utilizará únicamente SIP.

Manuscrito: Debe enviarse el original y la primera copia de carbón, que sea perfectamente legible. Usar únicamente papel de tamaño carta, por un solo lado de la hoja, a doble espacio.

EL ESTILO DE LA APA*

El manual de la APA especifica que el informe de investigación debe constar de una página de título, un resumen, una introducción, una sección para el método, una sección para los resultados, una discusión, referencias, tablas y figuras, y cuando fuere necesario, un apéndice. La página del título contiene el nombre o nombres de sus autores con sus afiliaciones institucionales y un titulillo. El título debe especificar el tema de la investigación.

Además, debe incluir los términos más importantes asociados con el estudio, es decir aquellos que mejor lo caracterizan. Por lo general estos términos hacen referencias a las variables de la investigación: independiente, dependiente, e interviniente. El título, no obstante de su brevedad, debe sin embargo, informar sobre el tema del estudio. No debe exceder de 12 o 15 palabras, ni comenzar con frases innecesarias como "un estudio de...". El titulillo es una versión abreviada del título..., por lo general consiste en una frase del título que define el área objeto del estudio. El resumen consta de 75 a 100 palabras que compendian la investigación, y se encabeza con el título de "Resumen" ("Abstract"). En el resumen se enumeran los principales aspectos de la investigación: el problema, el método, los resultados y la conclusión. En la introducción los investigadores deben definir el tema, revisar la literatura importante y definir las variables e hipótesis del estudio. La sección del método consiste en varias subsecciones: la subsección de los sujetos, la de los aparatos y la del procedimiento. Otras subsecciones, tales como la del diseño experimental, pueden incluirse entre las subsecciones de los aparatos y del procedimiento. El propósito general de la sección del método es informar al lector acerca de la manera como se realizó el estudio. El propósito de la subsección de los aparatos y los materiales es describir los aparatos y los materiales utilizados en el estudio. Finalmente, el propósito de la subsección de procedimientos es indicar cuáles fueron las manipulaciones experimentales, las instrucciones dadas a los sujetos, los procedimientos de control, etc., utilizados en el estudio. En la sección de resultados, los investigadores presentan los hallazgos del estudio, mediante estadísticas, figuras y análisis estadísticos. En la sección de discusión los investigadores proporcionan una interpretación de los resultados. A continuación de la discusión, los investigadores dan una lista de las referencias utilizadas en el informe de la investigación. Al final del informe se colocan las tablas, el índice de figuras e incluso las figuras. A continuación de las referencias bibliográficas se incluye el apéndice si es necesario.

^(*) Tomado de Zinser, O. (1987). Psicología Experimental. México: McGraw Hill, pp. 409-410.

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 N\$100.00 Extranjero U.S \$50.00

VOLUMEN V

(Tres números al año) República Mexicana N\$100.00 Extranjero U.S. \$50.00

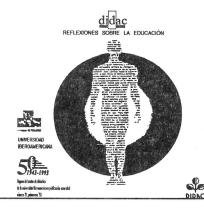
INFORMES Y PEDIDO:

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 ENVÍE EL TALÓN ADJUNTO

**Precios sujetos a cambios sin previo aviso

GRA	GRADIVA	
Revista de la Sociedad Psi	Revista de la Sociedad Psicoanalítica de México, A.C.	
Nombre	Suscripción Vol. V	N\$100.00
	EXTRANJERO	U.S. \$50.00
Dirección C.P.	Conjunto de Números	
	Anteriores (10 revistas)	N\$200.00
Ciudad Estado País	EXTRANJERO	U.S.\$100.00
	Números Anteriores Sueltos	N\$35.00 c/u
CHEOUE O GIRO POSTAL Unicamente a nombre	EXTRANJERO	U.S. \$20.00 c/u
de la Sociedad Psicoanálítica de México A.C.	Especifique	
Av Mévico 87.408 Col Condesa		
C.P. 06100, D.F. 553-35-99, 286-65-50, 286-03-29	Total \$	



REVISTA DIDAC ORDEN DE SUSCRIPCIÓN perspectiva sobre la docencia

perspectiva sobre la docencia					
	Fecha				
	día	mes	año		
Envío cheque	o giro postal		Núm,		
A favor de: UNIVERSIDAD IBE	ROAMERICANA, A.C.				
Por la cantidad de \$					
Para que me suscriban por un af	o a la revista DIDAC, del No), <u> </u>	al No		
o por dos años, del No. favor de escribir a máquina o let	al Noa ra de molde	Años:	,		
Nombre	Apellido paterno				
Dirección; calle			número ————		
Colonia		cod. p	ostal		
Estado	Ciudad		País		
Teléfono Ins	stitución donde trabaja				
PRECIO POR UN AÑO POR DOS AÑO			ANJERO: \$10.00 dls. ANJERO: \$20.00 dls.		
SI SU SOLI	CITUD ES DE RENOVACI	ÓN, FAVOR I	E LLENAR:		
Renovación a	a partir del No.	al No	Section of the sectio		
CENTRO DE DIDÂCTICA UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA, A.C. PROL. PASEO DE LA REFORMA 880, LOMAS DE SANTA FE MÉXICO, D.F. 01210, TELS. 570-7070, 259-0443.					

REVISTA DE FILOSOFÍA

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA, MÉXICO

La *Revista*, órgano del Departamento de Filosofía, publica artículos de investigación y divulgación. En ella colaboran pensadores nacionales y de otros países. Es cuatrimentral.

Director José Rubén Sanabria. Consejo Editorial: Mauricio Beuchot, Virgilio Ruiz, Felipe Boburg, Francisco Galán.

Toda correspondencia (artículos, notas, información, libros para reseñar, canje, reseñas, etc.) diríjase a: REVISTA DE FILOSOFÍA, Departamento de Filosofía, Universidad Iberoamericana, Prolongación Paseo de la Reforma, 880. Lomas Sta. Fe. Delegación A. Obregón. 01210 México, D.F.

Precio de suscripción anual:

Ciudad de México: N\$40.00 (\$40,000.00) República Mexicana: N\$ 42.00 (\$42,000.00)

Número suelto o atrasado:

Ciudad de México: N\$15.00 (\$15,000.00) República Mexicana: N\$17.00 (\$17,000.00)

LOGOS

Revista de Filosofía

LOGOS publica tres veces al año estudios filosóficos inéditos sobre temas de interés ensayos, ponencias, informes, comentarios y reseñas de libros.

Todos los materiales deben enviarse al Director de la Revista, M.A. José Antonio Dacal Alonso, o al nombre del Editor Responsable, Enrique I. Aguayo Cruz.

Los precios de suscripción anual (3 números) para México es de N\$30.00 y para el extranjero es de

\$32.00 Dls. Número suelto o atrasado, para México N\$12.00 y para el extranjero \$12.00 Dls.

Universidad La Salle Escuela de Filosofía Apartado Postal 18-907



REVISTA LATINOAMERICANA DE PSICOLOGÍA

Contiene artículos en todas las áreas de la psicología como ciencia y como profesión. Se ha considerado actualmente a la RLP, como la principal revista de psicología en español.

Precio:

US\$ 15 Individuos fuera de Colombia

US\$ 25 Instituciones fuera de Colombia

Publicamos además, la REVISTA AVANCES EN PSICOLOGÍA CLÍNICA LATINOAMERICANA (APCL) con artículos de diagnóstico, prevención, terapia e investigación en el área.

Precio:

US\$ 7 Individuos fuera de Colombia
US\$ 14 Instituciones fuera de Colombia

Favor de recortar y enviar con cheque a nombre de la revista

Suscripción a la R P L para el año Suscripción a la A P C L para el año	
NOMBRE:	
DIRECCIÓN:	
CIUDAD Y PAÍS:	

Revista Latinoamericana de Psicología Apartado 92621, Bogotá D.E. Colombia, S.A.

UNULOGIO

Revista de Filosofía. Investigación y difusión

cadores (Dominicos). ANALOGÍA publica artículos de calidad sobre las ANALOGÍA es una revista de investigación y difusión filosóficas del Centro de Estudios de la Provincia de Santiago de México de la Orden de Predi-

distintas áreas de la Filosofía.

Director: Mauricio Beuchot. Consejo Editorial: Ignacio Angelelli, Tomás Calvo, Roque Carrión, Gabriel Chico, Marcelo Dascal, Gabriel Ferrer Jorge J.E. Gracia, Klause Hedwig, Ezequiel de Olaso, Lorenzo Peña,

Colaboraciones (artículos, notas, reseñas) y pagos enviarse a: Philibert Secretan, Enrique Villanueva.

Apartado Postal 295

37000 León, Gto.

México

Periodicidad semestral. Suscripción anual (2 números): 20 U.S. Dlls.

La Revista Intercontinental de Psicología y Educación, Volumen 6, Nos. 1 y 2, 1993, editado por la Universidad Intercontinental, se terminó de imprimir, el día 20 de octubre. En su composición se utilizaron tipos Baskerville de 11 y 10 puntos. La edición estuvo a cargo de la Facultad de Psicología de la Universidad Intercontinental con la colaboración de AB Informática y Consultoría Aplicada. El tiraje consta de 1000 ejemplares.

Manual Moderno



"Una meta básica de este análisis es iluminar los conflictos, normales y anormales, con el propósito de redirigir el monto de energía que se desperdicia en luchas inútiles entre padre e hijo. Orientar su relación básica hacia el camino adecuado y en sincronización, puede eliminar una considerable cantidad de problemas emocionales ruinosos que tienden a afectar de manera negativa la vida familiar y social"

Lewis Yablonsky



Aborda los fundamentos teóricos y conceptuales para evaluar las distinatas funciones del Yo, estableciendo además su utilidad como un enfoque disgnóstico. Por otro lado, demuestra su valor en la evaluación del resultado y eficacia de la psicoterapia y el tratamiento de fármacos, así como sus diversas aplicaciones en la investigación y práctica clínica.



Plantea el trabajo con grupos, los fundamentos conceptuales teóricos e históricos como la fenomenología, existencialismo, psicoanálisis aší como la filosofía oriental tradicional y otras corrientes humanísticas y sistémicas contemporáneas. Tiene una parte metodológica y técnica dirigida a los terapeutas y menciona los campos actuales de aplicación de esta interesante psicoterapia.



Muestra un enfoque "profundo" particular que permite entender y trabajar los fenómenos corporales en psicoterapia. Proporciona un marco de referencia dentro del cual los terapeutas de diferentes corrientes puedan apreciar mejor los procesos corporales en el contexto de la personalidad como un todo, más que como hechos aislados.

Editorial El Manual Moderno, S.A. de C.V.

Sonora 206, Col. Hipódromo, 06100 México, D.F., Tel. 574 0333 / Fax 264 1701

GEORGINA CÁRDENAS, ARIEL VITE, ALMA ADUNA, LETICIA ECHEVERRÍA Y HÉCTOR AYALA (U. Nacional Autónoma de México). Estrés y estilos de afrontamiento en bebedores excesivos de alcohol.

RAQUEL CHAYO-DICHY, FEGGY OSTROSKY SOLÍS, SERGIO MENESES, MIGUEL ÁN-GEL GUEVARA Y THALÍA HARMONY (U. Nacional Autónoma de México). Un acercamiento neurofisiológico a la lectura de los sujetos normales y disléxicos.

LILIANA OTTAVIANO Y ÁNGEL RODRÍGUEZ KAUTH (*U. Nacional de San Luis, Argentina*). Lectura de la violencia cotidiana desde el marco de la psicología política.

ALICIA ASTUDILLO PAZ (*U. de Concepción, Chile*). El efecto del aprendizaje de computación en el rendimiento académico en matemáticas y en los hábitos de estudio de los alumnos de nivel medio.

CARLOS A. BRUNER (*U. Nacional Autónoma de México.*) El análisis experimental de la conducta desde el punto de vista paramétrico.

JOSÉ LUIS SÁNCHEZ GÁMEZ y GILBERTO GONZÁLEZ GIRÓN (U. Nacional Autónoma de México) La interacción del estilo cognoscitivo con el método instruccional en el aprendizaje de las matemáticas.

JOSÉ F. GÓMEZ DEL CAMPO ESTRADA (U. Iberoamericana, de México). El modelo de acción social para la intervención comunitaria.