

Vol. VII

Num. 1

ISSN - 0187 - 7690

JUNIO  
1994

REVISTA

INTERCONTINENTAL

DE PSICOLOGIA Y EDUCACION

DUCIT ET DOCET



UNIVERSIDAD  
INTERCONTINENTAL  
Facultad de Psicología

Portada: D.G. Ma. Trinidad Uribe  
y Lourdes López-Lena



Universidad  
Intercontinental

# FACULTAD DE PSICOLOGIA

TE INVITA A QUE PARTICIPES EN

- \* Diplomado de Hipnosis Médica  
Profesor: Dr. Ambrosio Vega Díaz
- \* Diplomado de Psicología de Género:  
Freud y Jung  
Profesoras: Dra. Josefa Mena y Equipo del Centro de  
Estudios de la mujer U.I.C.
- \* Diplomado de Psicología Analítica de  
Carl G. Jung  
Profesor: Dr. Sven Doëhner
- \* Diplomado de Historia de las Religiones  
Comparadas y Psicología  
Profesores: Dr. Javier Romero Aguirre y Equipo de  
Especialistas de la U.I.C. y de otras Universidades
- \* Diplomado de Problemática Alimenticia y  
Salud  
Profesora: Dra. Janet Shein Szydlo
- \* Psicoterapias Breve y de Emergencia  
Profesor: Dr. Héctor Socorro López
- \* Taller de Terapia Psicocorporal  
Profesora: Pst. Leticia Estrada
- \* Seminario de Psicoastrología Cósmica  
Profesor: Mtro. César L. Alcalde Barreto



Ilustración: DANIEL AGUILAR BOLAÑOS

## EDUCACION CONTINUA

Períodos Académicos 1994-95 / I 1994-95 / II

### Informes e Inscripciones:

Universidad Intercontinental  
Facultad de Psicología  
Coordinación de Educación Continua  
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, 1121 y 1124  
Fax: 513-36-62

Diseño Gráfico:  
D.G. Ma. Trinidad Uribe  
y Laura P. Ruiz Ordóñez

# REVISTA INTERCONTINENTAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

VOLUMEN 7

NÚMERO 1

JUNIO 1994

*DIRECTOR*

*JAVIER ROMERO AGUIRRE*

*DIRECTORES ASOCIADOS U.I.C.*

*JAVIER ROMERO AGUIRRE*

*GABRIELA MARTINEZ ITURRIBARRÍA*



UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL**

**RECTOR**

Lic. Juan José Corona López

**SECRETARÍA GENERAL**

Lic. José Luis Vega Arce

**DIRECTOR DE FINANZAS**

C.P. José Luis León Zamudio

**FACULTAD DE PEDAGOGÍA**

Dra. Gabriela Martínez Iturrubarría

**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 7

NÚMERO 1

JUNIO 1994

## DIRECTOR

Javier Romero Aguirre

## COORDINADOR EDITORIAL

César Leonardo Alcalde Barreto

## SUSCRIPCIONES Y CANJE

Juan Manuel Hidalgo Torres

## TRADUCCIONES

Luz Ma. Vargas Escobedo

## EDITORES ASOCIADOS

Rubén Ardila (Colombia)

Reynaldo Alarcón (Perú)

Ángela Biaggio (Brasil)

Elisaldo Becona (España)

Rogelio Díaz Guerrero (México)

Ignacio Dobles (Costa Rica)

Gustavo Ekroth (Uruguay)

Héctor Fernández (Argentina)

Martín Fishbein (USA)

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)

## 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

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 4303, Tlalpan, D.F. 14400, México,

Tel. 573-85-44 y Fax 513-36-62

# REVISTA INTERCONTINENTAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

---

VOLUMEN 7

NÚMERO 1

JUNIO 1994

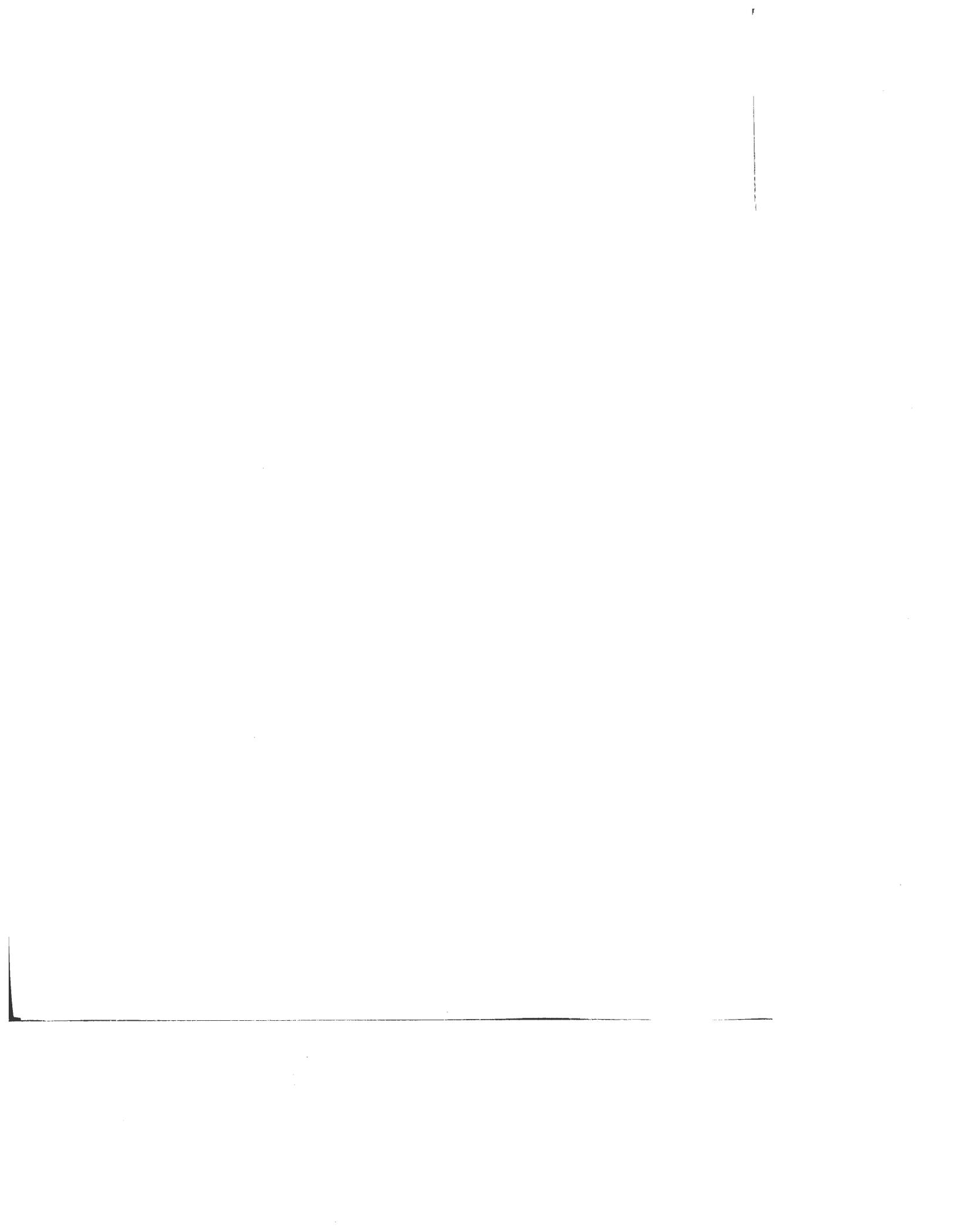
---

## 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.*

INDICE

EDITORIAL	7
CONTRIBUCIÓN DE EDUARD CLAPARÈDE AL NACIMIENTO DE LA PSICOLOGÍA. Por Pablo Latapi.	9
ESBOZO DE LA OBRA CIENTÍFICA DE LEV SEMIONOVICH VIGOTSKI. Por D. B. Elkonin. Traducción Rafael Bell Rodríguez.	27
DEPRESIÓN MATERNA, PSICOSIS SIMBIOTICA Y ADQUISICION DE LAS FUNCIONES YOICAS A TRAVES DEL MODELO TRIPARTITA (NIÑO MADRE TERAPEUTA) Por Matilde Sakruka.	55
CONTRIBUCIONES DE LA ESTRUCTURA DE LA PERSONALIDAD, LA ASERTIVIDAD Y EL STATUS SOCIOMETRICO DEL ALUMNO AL EXITO ESCOLAR. Por Alicia G. Omar.	81
PATRONES DE CONDUCTA SEXUAL EN UNIVERSITARIOS. Por Patricia Andrade et al.	99
LAS POLITICAS DE SALUD MENTAL EN CAPILLA: DECADA DE DEFINICIONES EN IBEROAMERICA. Por Daniel Frankel	109
HABILIDADES LEXICAS Y DE USO DEL CONTEXTO EN LA LECTURA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. Por Zarzosa, E. L. et al.	131
MEDICION Y CAMBIO DE ACTITUDES EN PROFESORES DE EDUCACION SUPERIOR. Por Rodrigo Polanco Bueno.	161



### EDITORIAL

En este primer número del volumen VII de la Revista Intercontinental de Psicología y Educación, nuevamente presentamos colaboraciones que reflejan una diversidad de temas tanto documentales como experimentales en los ámbitos de la Psicología y la Educación. Comenzamos con el interesante ensayo "Contribuciones de Eduard Claparède al nacimiento de la Psicología", aquí el autor Pablo Latapí destaca la influencia del notable psicólogo suizo en el inicio y consolidación de la Psicología como disciplina científica. Además de ser este ensayo una síntesis de los planteamientos de diversas escuelas psicológicas, resume las principales aportaciones de Claparède como psicólogo en el campo de la educación. El siguiente artículo es una traducción del ruso sobre la temática educativo-psicológica, nuestra Directora de la Facultad de Pedagogía Dra. Gabriela Martínez Iturrubarría mostró un gran interés para que se publicara esta traducción, debido a su actual importancia en los medios educativos especializados en nuestro continente: "Esbozo de la Obra Científica de Lev Semionovich Vigotski por D.B. Elkonin", el traductor Rafael Bell Rodríguez resume el artículo dando a conocer que se trata en primer lugar de una biografía de Vigotski, así como también de su educación profesional en las Ciencias Humanas. Describe más adelante las etapas a través de las cuales Vigotski crearía una nueva orientación en la Psicología y Educación soviéticas. Pensamos que las propuestas de la Pedagogía y Psicología de Europa del Este tiene su valor en cuanto vienen a enriquecer nuestra información ya que hasta la fecha se sabe muy poco sobre sus aportes.

Continuamos con "Depresión materna, psicosis simbiótica y adquisición de las funciones yoicas a través del modelo tripartita (Niño-madre-terapeuta), Matilde Sakruka Cohen su autora, aborda el tema de la Psicosis Simbiótica, el desarrollo y la detención infantiles profundizando el estudio de las relaciones objetales. Luego describe en qué consiste la Técnica Tripartita como modelo de tratamiento y los resultados de las investigaciones. Podemos afirmar que este trabajo es una valiosa actualización de la psicodinamia infantil como uno de los recursos poco estudiados en relación al desarrollo psicomotriz del niño y el estado de simbiosis de la madre. Alicia G. Omar en "Contribuciones de la Estructura de la Personalidad, la asertividad y el status sociométrico del alumno al éxito escolar", explora las interrelaciones entre status sociométrico, asertividad, dimensiones de personalidad de acuerdo a los instrumentos de Eynseck y rendimiento escolar. Como resultado nos manifiesta que el empleo de estrategias asertivas para resolver conflictos sociales con los compañeros de estudios genera mayores rechazos a la hora de jugar; en tanto que los comportamientos prosociales, favorecen las adhesiones e incrementan la popularidad entre los estudiantes. Patricia Andrade Palos, Miriam Camacho Valladares y Rolando Díaz

Loving nos presentan otra relevante investigación sobre "Patrones de Conducta Sexual en Universitarios", donde describen fundamentalmente los patrones de conducta sexual de 3064 jóvenes estudiantes de la Universidad Autónoma de México. En sus resultados se plantean hipótesis sobre la vida sexual de los jóvenes mexicanos, como la que los varones tienen más vida sexual que las mujeres. Daniel Frankel nos trae otras de sus habituales investigaciones sobre la organización de sistemas de salud mental en Iberoamérica, "Las políticas de salud mental en capilla: Década de definiciones en Iberoamérica". Como el mismo autor lo expresa en su artículo, pocas veces se han encarado estudios de tipo cualitativo que permitan arribar a consideraciones de valor con relación a su desarrollo como sistemas integrales. De otra parte expresa que todavía no se ha estudiado este fenómeno en todos los países de la Región.

Finalmente tenemos dos artículos, uno escrito por un equipo de investigadores, Luis G. Zarzosa Escobedo et al., "Habilidades léxicas y de uso del contexto en la lectura de estudiantes universitarios" y el otro escrito por Rodrigo Polanco Bueno, "Medición y cambio de actitudes en Profesores de Educación Superior". En el primero se demandó a estudiantes de diferentes grados del nivel de Licenciatura de la Universidad Nacional Autónoma de México, ENEP Iztacala y Universidad de Guadalajara que definieran una lista de conceptos claves, extraídos de un libro de consulta. Estas definiciones fueron después clasificadas antes de evaluarse. En la segunda condición del léxico se evaluó la probabilidad de cambio. Por último se discuten las implicaciones de esta investigación para la comprensión de la lectura. El artículo de Rodrigo Polanco del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Estado de México, tiene por objeto evaluar las actitudes de Profesores universitarios hacia la calidad en la enseñanza a través de una escala de tipo Likert. Como instrumento se empleó para evaluar los efectos de un programa de capacitación sobre las actitudes de los Profesores; los resultados muestran un cambio de actitud significativo de los Profesores que participaron en el programa de capacitación.

Al expresar nuestro profundo agradecimiento a todos los autores que han contribuido en la publicación de este primer número de 1994, esperamos que también la alta calidad de los artículos satisfagan las expectativas de todos nuestros lectores, a quienes desde estas páginas les reiteramos nuestra apertura a continuar recibiendo sus aportes provenientes de las distintas áreas de la investigación universitaria y profesional en Psicología y Educación.

ATENTAMENTE  
"DUCIT ET DOCET"

Junio de 1994.

DR. JAVIER ROMERO AGUIRRE  
DIRECTOR

CLAB.

## CONTRIBUCION DE EDUARD CLAPAREDE AL NACIMIENTO DE LA PSICOLOGIA

POR PABLO LATAPI\*

### RESUMEN

Este ensayo sobre el psicólogo suizo Claparède destaca las contribuciones de este científico al nacimiento y consolidación de la Psicología Experimental como ciencia. Por su ubicación en la cultura francesa y sus contactos con la investigación alemana y norteamericana, Claparède representa una síntesis de diversas tradiciones, sin mengua de sus aportaciones originales al estudio de la sensación, la inteligencia y la memoria, el análisis de los sueños, la motivación y el inconsciente. El artículo resume las aportaciones de este psicólogo, destaca sus contribuciones principalmente en el campo de la educación, y ofrece elementos para una evaluación crítica de su contribución a la Psicología Experimental.

### ABSTRACT

This essay on the Swiss psychologist Claparède focuses on his contribution to the founding and consolidation of Experimental Psychology as a science. Claparède was rooted in the French culture but felt at home in the German research tradition and was also in touch with Northamerican researchers; in a way, he represents a synthesis of different research trends, not with standing his own original contributions to the study of sensation, intelligence and memory, the analysis of dreams, motivation and the unconscious. The article summarizes his theoretical framework, with special consideration of educational issues, and provides critical inputs to assess his contribution to Experimental Psychology.

\* Investigador Emérito del Centro de Estudios Educativos (México, D.F.)

## 1. Biografía.<sup>1</sup>

Eduardo Claparède nació el 24 de marzo de 1873, descendiente de una familia protestante, originaria del Languedoc (sur de Francia), que se había establecido en Ginebra después de la revocación del Edicto de Nantes. Entre sus ancestros hubo muchos eclesiásticos y magistrados, pero ningún hombre de ciencia. Su padre mismo era pastor, aunque al nacer Eduardo ya no se dedicaba al trabajo parroquial sino a investigar la historia del protestantismo. Tanto su padre como su madre son descritos por Claparède como "modestos, sencillos y concienzudos en el trabajo".

Sus primeros años transcurrieron en la casa familiar de Vieux-Champel en Ginebra, la cual disponía de un gran parque o jardín. Eduardo relata que en este Jardín vivió en estrecho contacto con la naturaleza; afirma que pasó su infancia "como el niño más feliz que pueda imaginarse". Su ilusión infantil era ser cochero; posteriormente interpretó esta ilusión como una compensación por ser el menor de cinco hermanos y resentir que casi siempre otros decidían por él.

Entre los ocho y doce años asistió a una escuela organizada militarmente, pero esta experiencia no le dejó huella; años después, al llegar a la edad del servicio militar, prefirió inscribirse como médico de batallón que como soldado. Esto no obstante, siempre se consideró "ardiente patriota ginebrés y suizo".

En su niñez y adolescencia tuvo gran admiración por un tío de igual nombre, que fue científico y naturalista y que sobresalió por sus polémicas a favor del darwinismo; esta admiración se traduciría más tarde en una inclinación por estudiar la naturaleza. En su niñez, sin embargo, "era más activo que observador"; leyó con fascinación las novelas de Julio Verne y de Mayne-Raid y divagó como imaginario explorador de regiones desconocidas.

Su padre murió repentinamente cuando él tenía quince años. Fue ésta la ocasión de plantearse inquietudes más serias. Profundizó en sus creencias religiosas y aún pensó, algún tiempo, en convertirse en médico misionero. Pero por entonces conoció a una joven de origen ruso, hija del filósofo African Spir, desde el día en que la vio juró que habría de casarse con ella; sin embargo Helene tuvo que ausentarse de Suiza y se perdió de vista.

Terminó su enseñanza media en el Collège de Genève, en la rama de ciencias. Su inclinación de ser investigador naturalista iba madurando; decidió estudiar primero Medicina, pero considerando esta carrera como mera introducción a las Ciencias Naturales. En esta decisión influyó, además del recuerdo de su tío Eduardo, el ejemplo de un primo suyo, también naturalista. Theodore Flournoy, diecinueve años mayor que él, a quien admiraba mucho. Una conferencia de éste sobre "el alma y el cuerpo" fue su primera

ocasión de tomar contacto con la Psicología. Allí oyó mencionar los nombres de Wundt y Fechner y se sintió fascinado por sus novedosas investigaciones experimentales.

Como preparación a la Medicina cursó un año de Ciencias, durante el cual aprendió a observar y a amar la naturaleza. En ese mismo año su primo Flournoy logró que se estableciera en la Universidad de Ginebra una cátedra y un laboratorio de Psicología Experimental y ser nombrado su titular. Claparède siguió sus cursos y se inició en el trabajo experimental; allí conoció a William James quien visitó el laboratorio. Fue también a París a conocer a Binet, ya famoso por el desarrollo de sus pruebas de inteligencia. Pero debía proseguir los estudios de Medicina y para esto se marchó a Leipzig; allí siguió los cursos de Ludwig y trabajó en el laboratorio de His; no logró ser seleccionado para trabajar con Wundt (quien sólo aceptaba cuatro estudiantes), cosa que siempre lamentó. Después de un año regresó a Ginebra donde terminó Medicina en 1897. En su tesis analizó algunos casos de semiataxia posthemipléjica, o sea un tema de carácter psicossomático. Volvió a encontrar a Helène Spir y contajo matrimonio con ella; tuvieron después un hijo.

Pasó un año en París en donde Dejerine, un especialista en ataxia y problemas de la sensibilidad que trabajaba en el Hospital de La Salpêtrière, lo acepto como asistente. En ese año, sin embargo, empleó más tiempo, según relata, en discutir sobre el *affaire* Dreyfus que sobre la agnosia. De esta manera, como afirma, "fue por la puerta de la Neurología, como llegó a la Psicología". Ese año en París fue de gran importancia para estrechar su relación con Binet y, a través de él, conocer a otros jóvenes colaboradores de éste que se iniciaban en la Psicología Clínica y Experimental.

De regreso a Ginebra se reintegró al trabajo en el laboratorio de Flournoy y empezó a enseñar en la Universidad un curso sobre la sensación. Mantenía alguna actividad como médico y neurólogo y atendía también a algunos enfermos mentales, pero su centro de interés era ya la Psicología Experimental. Esto lo llevó a realizar varias investigaciones en Psicología Animal, tema sobre el cual escribió algunos artículos. Además de estas investigaciones, realizaba las que estaban entonces en boga en la incipiente Psicología Experimental: mediciones de tiempos estímulo-reacción, percepción visual, táctil y auditiva, asociación de colores con vocales o palabras, excitación muscular mediante la corriente eléctrica, análisis de las decisiones, estudio del sueño, hipnosis, etc.

Gradualmente Claparède fue interesándose más por los problemas de la educación desde el punto de vista psicológico. Le atraían especialmente los casos de niños con retraso mental o atípicos. Para ésto viajó a Bruselas con el fin de consultar con Demoor y Decroly que trabajaban en esta línea. Abogó ante las autoridades educativas de Ginebra por una "escuela a la medida", fórmula que se hizo célebre; "hacemos zapatos a la medida", escribió; parece que cuidamos mejor de los pies de los niños que de su cabeza".

Era ya el año 1900; Claparède tenía 27 años y aún no encontraba su camino definitivo. De sus dudas acerca de su vocación científica y de la manera como las resolvió nos da cuenta en este bello párrafo de su autobiografía: "Andaba yo errante, de un lado a otro, intentando atacar de frente todas las partes de la Psicología, temiendo que una especialización me impidiese la visión de conjunto de la vida mental y de su mecanismo. Por otra parte, me faltaba una línea rectora que me permitiese adquirir esa visión de conjunto. Por una parte mi formación neurológica me impulsaba a reducir la actividad mental a una constelación de centros cerebrales, más o menos localizados; por otra, la observación más elemental de la conducta humana me mostraba la imposibilidad de reducir sus manifestaciones infinitamente variadas a ese esquema burdo y rígido... Fue entonces cuando tuve la suerte de leer la bella obra de Karl Groos, *Die Spiele der Tiere* (Los juegos de los animales), que abrió a mi espíritu nuevos horizontes..."

Fue este libro, efectivamente, el que le hizo descubrir que el fundamento de la pedagogía debían ser las tendencias naturales de niño, especialmente su inclinación al juego, y el que lo llevó a superar una concepción meramente fisiológica y cerebral de los fenómenos psicológicos, a favor de una visión biológica más profunda y dinámica, que habría de conducirle en sus investigaciones ulteriores.

Con esta nueva perspectiva escribió la obra "**La asociación de las ideas**" (1902) en que refutó la concepción estrecha del asociacionismo, teoría en boga en Estado Unidos y Europa. En ella intentó deslindar lo que esta teoría sobre la asociación de las ideas puede explicar y lo que no puede explicar. Claparède sostiene, con base a sus experimentos, que hay una dirección del pensamiento, independiente de toda asociación; esta actividad inteligente surge "más allá del proceso cerebral, en la congruencia entre el estímulo y la necesidad del organismo, congruencia que es indispensable para mantener la vida". Esta propiedad fundamental de la actividad mental la llamó "ley de interés momentáneo" en virtud de la cual "en cada instante el organismo actúa siguiendo la línea de su mayor interés".<sup>2</sup> Con base en esta ley intenta explicar el juicio y las relaciones mentales como reacciones del organismo, o, más bien, como la conciencia de esas reacciones.

En refuerzo de sus explicaciones invoca Claparède algunas de sus experiencias sobre el fenómeno del sueño, que considera no como parálisis o asfixia sino como una actividad positiva, un reflejo y un instinto de protección: "dormimos no porque estemos intoxicados sino para no llegar a estarlo". Cuando dormimos, este interés orgánico, esta necesidad de protección se impone (por la ley del interés momentáneo) sobre todos los demás intereses.

Su explicación sobre la naturaleza del sueño, tema de varios artículos durante los quince años siguientes, fue considerada por Claparède como su teoría preferida y, dice, "sin duda la única verdaderamente original". También dedicó varios artículos a los fenómenos histéricos (como la anestesia, la amnesia, la síncope), presentándolos como mecanismos de defensa, que se producen también entre los animales. Por ello recibió severas críticas en el

Congreso de Neurología de Lausana en 1907, aunque posteriormente otros psicólogos (Kraepelin, Kretschmer) repitieron esta misma explicación sin darle crédito.

Gradualmente Claparède fue ampliando la explicación de su noción biológica de "interés". A partir de la "ley del interés momentáneo", trató de comprender la conducta de los seres vivos. Así llegó a lo que se llama "la concepción funcional" que, aplicada a la psicología, implica que los fenómenos psíquicos cumplen una función en la vida del organismo y tienen un lugar en el conjunto de la conducta en cada momentos. Esta concepción, mal comprendida por algunos, le valió ataques de finalismo, misticismo y aún "calvinismo". El se defiende de estos ataques invocando los fundamentos experimentales de sus explicaciones: "Precisamente porque soy un empirista decidido, no puedo cerrarlos ojos al **hecho** (subrayado por él) de la utilidad de ciertos procesos para el mantenimiento de la vida. ¿Es acaso misticismo preguntarme para qué sirve la bilis o los glóbulos rojos de la sangre? Al contrario, pienso que es por tener confianza en la ciencia por lo que debemos incluir entre sus problemas el de saber cómo estas funciones se han instalado en el seno del organismo".

Su "concepción funcional" lo lleva también a atribuir a la inteligencia o al pensamiento un papel en la lucha del organismo por sobrevivir: El papel de resolver un problema de la adaptación a lo nuevo.

Asimismo la voluntad tiene también una "función" específica, que es la de "resolver los problemas de finalidad": interviene cuando entran en conflicto dos grupos de tendencias para "dar la supremacía en las tendencias superiores". También los sentimientos o emociones tienen "funciones" a la luz del desarrollo del organismo; y aún la "conciencia" se explica por una "funcionalidad". Esto último lo explica porque "el individuo va tomando conciencia de una relación tanto más tardíamente cuanto que la utilización automática de esa relación ha estado implícita en la conducta más tempranamente"; a esto lo llamará la "ley de la toma de conciencia".

A pesar de que cree que la conciencia se explica como una funcionalidad del organismo, Claparède indica explícitamente que esto no dirime la cuestión de su naturaleza. No sabemos, dice, si es una virtud propia como afirman los vitalistas; "y no creo que la psicología pueda zanjar jamás este dilema". En todo caso, sostiene que el mecanismo es incapaz de explicar la adaptación a nuevas situaciones.

A sus actividades de profesor, psicoterapeuta e investigador, Claparède añadió las de redactor de los *Archives de Psychologie* que había fundado en 1901 con Flournoy. Y a todas estas actividades científicas, añadió otras pues se interesó en la política local. Colaboró con un partido político fundado en 1893, Grupo Nacional, que se proponía estudiar los problemas con objetividad y elevar el nivel de las discusiones. Este partido fue tan atacado por los partidos tradicionales que desapareció en 1912. Claparède comenta que en esos veinte años de participación en la vida política comprobó cuan rara es la virtud de la

imparcialidad y cómo los sentimientos e intereses se apoderan aun de los hombres más inteligentes y honestos.

Políticamente, Claparède apoyaba reformas al "inícuo régimen social" como calificaba a la sociedad suiza de su tiempo (y del cual se confesaba beneficiario), pero decía no poder aceptar un socialismo autoritario, dogmático y estatista. Opinaba que el estatismo socialista desconocía por completo las realidades psicológicas del hombre y los intereses que lo mueven a trabajar; también criticaba la prédica continua de los líderes laboristas contra la explotación porque conducía a un sentimiento enfermizo de frustración y descontento entre los pobres. En el liberalismo veía, en cambio, más que una doctrina política, un método práctico de "prueba y error", útil para seleccionar las mejores experiencias en el campo social y económico. Es interesante citar el siguiente juicio suyo que permite entrever la congruencia de sus opiniones y los valores que predominaban en su visión sobre la vida: "Uní en mi espíritu el liberalismo, el pragmatismo y el protestantismo que son a la política, la filosofía y la religión, lo que el método experimental es a la ciencia: un método de verdad que sustituye el libre examen de los hechos a la violencia del dogma o a la presión de los prejuicios".

A partir de 1904 se hizo cargo de la dirección del laboratorio y prosiguió experimentos y publicaciones sobre la ilusión del peso, la estereoscopia monocular, la actividad mental durante la hipnosis y el reflejo psico-galvánico. En el asilo de enfermos mentales seguía otros estudios sobre amnesia e hipnosis.

La convicción de la importancia de la niñez lo llevó al fin a dedicar más tiempo a las aplicaciones de la psicología a la educación. Inició en 1906 un Seminario de Psicología Pedagógica, destinado a maestros. Al cabo del primer año la Universidad lo suprimió por juzgar que invadía el campo del profesor de Pedagogía. Decidió entonces fundar el Instituto J. J. Rousseau, independiente de la Universidad y del Estado, consagrado a las ciencias de la educación. En Ginebra en esos años había una cierta efervescencia por la educación: Ferrière proponía las "Ecoles Nouvelles", Lemaitre estudiaba la adolescencia, Alice Descoudres convalidaba las pruebas de Binet y varias educadoras empezaban a aplicar reformas en sus escuelas. El espíritu del nuevo Instituto lo sintetizaba bien su lema; "Discat a puero magister" (aprenda del niño el maestro).

La filosofía educativa que inspiraba la actividad era la "concepción funcional", según la cual los procesos mentales del niño entran en juego espontáneamente cuando se presentan determinadas necesidades; en consecuencia, para que el niño actúe hay que ponerlo en las circunstancias en que se despierten sus deseos y necesidades. Claparède confiesa una gran convergencia entre esta filosofía a la que él llegó por su actividad de neurólogo y la de Dewey a quien siempre vió con simpatía.

El Instituto exigió dedicación de su fundador (aunque su director era Pierre Bovet); entre la enseñanza y las múltiples conferencias que le pedían en varias ciudades europeas, casi no tenía tiempo para proseguir su investigación. Después de algunas dificultades financieras y políticas, el Instituto quedó integrado a la Universidad y recibió recursos del Gobierno de Ginebra y de una fundación norteamericana. Entre sus alumnos y profesores más ilustres habría de figurar Jean Piaget. La actividad de Claparède en estos años fue predominantemente pedagógica: seminarios y clases con los estudiantes de Pedagogía y maestros, participación en las reformas escolares, ensayos y nuevos métodos, preparación de artículos científicos. A ello hay que añadir su participación en diversos Congresos Internacionales en los que, además de presentar sus trabajos, establecía relaciones personales, generalmente muy amistosas, con otros hombres de ciencia. El paréntesis de la I Guerra Mundial y la Fundación de la Sociedad de las Naciones en Ginebra (y más tarde el establecimiento allí mismo de la Oficina Internacional de Educación) motivaron en Claparède un mayor interés por los problemas de la política internacional y de la paz; de este interés da testimonio su libro sobre "Las vacaciones de la probidad".

En el invierno de 1928 Claparède fue invitado a El Cairo para preparar un plan de reformas para las escuelas y Normales de Egipto. Este trabajo, según la concepción de planificación educativa de la época, implicó la aplicación de muchas pruebas psicológicas para medir el desarrollo mental de los alumnos egipcios.

En 1929 visitó por primera y única vez los Estados Unidos, con ocasión del IX Congreso Internacional de Psicología; desde 1929 lo habían nombrado secretario permanente de estos Congresos. La asistencia a las reuniones internacionales lo rejuvenecía, aunque las criticaba frecuentemente por su "exhibicionismo sublimado", o por la baja calidad de algunas participaciones o, también, por las deficiencias de su organización. En estas reuniones solía insistir en dos ideas que consideraba fundamentales: la libertad de la ciencia y la importancia de la comprensión internacional. "La ciencia derivada de la experiencia, debe mantenerse por arriba de todo credo sociológico, filosófico o político... La verdad tiene necesidad de libertad como el animal de oxígeno; suprimasela y morirá asfixiada". Y veía en la Psicología un medio poderoso para superar los prejuicios y promover el entendimiento entre las naciones: "Pienso que los psicólogos pueden hacer mucho para mostrar la raíz del mal del que sufre nuestra generación e indicarle el medio para combatirlo. Este medio es la creación de sentimientos de solidaridad universal, absolutamente nuevos. El florecimiento de estos sentimientos y la manera de suscitarlos constituyen, por lo demás, un problema apasionante para la Psicología".

Sus últimos años, hasta su muerte el 29 de septiembre de 1940, los pasó compartiendo su saber y su experiencia con sus colegas, amigos y alumnos. A todos los recibía en su casa de Vieux Champel tanto en la biblioteca como en el gran jardín en el que él había pasado su feliz infancia, y los hacía sentir que su casa era también la suya. Jugaba con los niños y

participaba con entusiasmo en la preparación de pequeñas fiestas infantiles. Pierre Bovet, su amigo y discípulo, caracteriza la personalidad de Claparède con esto tres trasgos: sencillez, bondad y jovialidad.

En sus últimas publicaciones se vuelven más recurrentes los temas de filosofía moral: la probidad, la imparcialidad como virtud moral, la solidaridad, la mentira. La situación internacional, en esos años en que se incubaba la II Guerra Mundial, y la muerte de su hijo en 1937 influyeron sin duda en su insistencia en los ideales morales. Pero es interesante destacar la congruencia de sus posiciones morales con sus principios científicos. La comprensión internacional debe fundamentarse en la verdad y en la lealtad; estas virtudes son expresiones de la misma imparcialidad, libertad e independencia que él consideraba esenciales a la ciencia. La "capacidad para no dejarse influenciar por la opiniones del medio" que él trato de inculcar en su hijo en la misma virtud de "probidad" que consideró esencial en las relaciones internacionales y a la que dedicó la última de sus obras: "Moral y política o las vacaciones de la probidad", publicada en el año de su muerte.

## 2. Resumen de su pensamiento

Las aportaciones de Claparède a la teoría y práctica de la educación provienen de la Psicología; es antes que nada un psicólogo experimental que fue interesándose crecientemente -sobre todo a partir de la fundación del Instituto J. J. Rousseau- por las aplicaciones de esta ciencia a la educación.

En el nacimiento de la Psicología Experimental como ciencia, Claparède tiene un lugar destacado: "pertenece -escribe J. Piaget, su discípulo- al grupo de quienes crearon la Psicología independiente, como ciencia experimental y biológica".<sup>3</sup>

Como roturador de un campo nuevo tocó con sus investigaciones problemas muy variados: las sensaciones, la psicología animal, los mecanismos fisiológicos de la percepción, algunas desviaciones psicopatológicas, la asociación de las ideas, la memoria, el interés, el juego, el sueño, la hipnosis, el inconsciente, etc. Asimismo, en el campo pedagógico se aplicó al estudio de la inteligencia infantil y su evolución, la génesis de la hipótesis, los sentimientos y la voluntad, los métodos de diagnóstico y de medición, la orientación vocacional, las condiciones del aprendizaje y los procedimientos didácticos; extendió también su atención a la formación del carácter, la educación moral y cívica y aún a la educación para la comprensión internacional. Los títulos de sus numerosos artículos científicos dan testimonio de sus múltiples intereses.

De su variada investigación supo ir extrayendo los elementos para elaborar teorías más generales, "leyes" o hipótesis interpretativas más amplias; fue un notable esfuerzo de síntesis.

Piaget distingue en la personalidad de Claparède tres facetas: la del teórico, la del clínico y la del pragmático. Comentemos con más amplitud la primera, que es la principal y apuntemos brevemente las otras dos. Como teórico Claparède propone una visión "funcional" de la actividad psicológica. La funcionalidad es para él una característica del organismo biológico; llegó a esta concepción por sus estudios de naturalista (como entonces se llamaba a los biólogos), de zoología, de medicina y neurología. El enfoque biológico era común por lo demás entre los iniciadores de la Psicología Experimental. Lo notable en él es que deriva de este enfoque una visión unitaria del ser vivo; considera al organismo en acción como un ser invisible en el que las partes contribuyen, de manera jerarquizada, a finalidades holísticas. Lo que llama "función" es la relación de las partes con el todo, entre el hecho particular y el comportamiento global. Si bien él atribuía la paternidad de esta noción a W. James y a su primo y maestro Fluornoy, fue él quien la generalizó y la propuso como una concepción fundamental de las actividades psíquicas.

Es evidente que en esta concepción funcional hay un finalismo implícito; ya se ha mencionado como para él buscar la razón de ser de un hecho o fenómeno es indisociable de la pregunta sobre su utilidad, su finalidad o su sentido; en la investigación científica el por qué se confunde imperceptiblemente con el para qué. Esta visión funcional de la vida psíquica aparece desde sus primeros trabajos. Reacciona críticamente a la teoría de la asociación de las ideas que proponen los psicólogos de principio de siglo, porque considera que ese enfoque mecanicista es la negación de toda funcionalidad: ese asociacionismo no sólo negaba que hubiese un sentido de totalidad en la conducta humana y en la vida psíquica, explicándola por las combinaciones discontinuas de imágenes y sensaciones, sino que erigía en principio explicativo único una relación meramente estructural o mecánica entre las sensaciones, Claparède toma posición contra esta concepción parcializadora; dos o tres años antes de que otros autores (Watt y Ach) hablen de "tendencias determinantes" y de una "consigna" que guíen las asociaciones, él señala la importancia de considerar la totalidad del individuo; pues será la actitud previa de éste ante las sensaciones (lo que llama "la conciencia de la relación") lo que determine los tipos de asociación que surjan. En otras palabras, hay una funcionalidad que gobierna los fenómenos particulares al servicio de la totalidad del organismo.

De la misma manera es esta concepción funcional la que caracteriza y fundamenta su teoría sobre la naturaleza del sueño, teoría tanto más notable cuanto que las explicaciones químicas y mecánicas de este fenómeno que estaban en boga parecían contar con sólidas evidencias experimentales. El mismo Freud, al inicio de sus investigaciones sobre el simbolismo de los sueños (1900), adoptaba un esquema estrechamente asociacionista. Claparède, sin contradecir la base fisiológica y neurológica del sueño, busca una explicación más completa. Hace ver que explicar el sueño meramente por un exceso de toxinas, no da cuenta del efecto contrario, de insomnio, que las toxinas pueden producir si se acumulan en dosis exageradas; ni explica tampoco el caso del sueño por desinterés, sin intoxicación

alguna, o el del sueño hibernar de algunas especies animales. El sueño, por tanto, para él, no es el resultado del agotamiento sino un reflejo defensivo y anticipatorio para evitar el agotamiento.

La concepción funcional de Claparède está también en la base de su teoría de la conciencia. Esta en la psicología clásica se consideraba coextensiva con toda la vida psíquica, como una especie de facultad infalible de conocimiento del yo. El avance de la investigación experimental, sobre todo en casos patológicos, hizo ver que no sólo hay muchas conductas elementales (hábitos o sensaciones, por ejemplo) que permanecen inconscientes, sino también que en algunos fenómenos conscientes el sujeto ignora los mecanismos de su elaboración. Claparède intenta formular de manera precisa las relaciones de la toma de conciencia con la actividad en cuestión. Comentando esto, Piaget resalta la ingeniosidad de Claparède al haber intuido esta "ley de la toma de conciencia" a partir de un problema particular: "Se trataba simplemente de saber si los niños llegaban a distinguir rápidamente y con mayor facilidad las semejanzas que las diferencias entre los objetos conocidos. ¿Cuál es la semejanza y cuál la diferencia entre una abeja y una mosca? preguntaba por ejemplo a los niños. Encontró... que el niño llega a formular más fácilmente las diferencias que las semejanzas. Ante esto, Claparède se sorprende: ¿No es precisamente uno de los rasgos característicos de los primeros estadios del pensamiento infantil, la tendencia exagerada a generalizar, como si todos los señores que el niño conoce fuesen "papá", o todos los pájaros amarillos según el modelo de su canario, o todas las ciudades tuviesen necesariamente un lago como Ginebra? ¿Y qué es la generalización sino la utilización de las semejanzas? Pero precisamente porque la generalización inicial es desenfrenada en el niño, no requiere ninguna actividad consciente puesto que no es sino la transposición continua y automática de las mismas actitudes a nuevos objetos. En cambio ¿qué es lo que detiene esa tendencia? Son las diferencias, cuando el sujeto intenta indebidamente igualarlas, las que dificultan la generalización... Vemos a dónde quiere llegar Claparède: ¿por qué, se pregunta, la conciencia de las diferencias precede a la de las semejanzas? Simplemente porque la conciencia obedece a leyes funcionales y porque esa "toma de conciencia" responde a una necesidad precisa.

En otras palabras, según la "ley de la toma de conciencia" de Claparède, ésta opera sólo cuando surgen desadaptaciones a tendencias instintivas o ya establecidas como hábitos; la primera función de la conciencia es la de informar al individuo acerca de obstáculos inesperados; a través de este ejemplo, afirma Piaget, podemos apreciar a la vez la genialidad de Claparède para intuir su teoría general en el caso particular, y a la potencialidad explicativa de esta teoría. Piaget añade otro ejemplo: el de la relación lógica que surge en el niño mucho después que las relaciones de las percepciones; esto se debe, dice, a que la toma de conciencia invierte el orden de la construcción y da testimonio de una continua adaptación de las actividades a las nuevas condiciones que se van presentando.

Las consecuencias de esta concepción funcional de Claparède para la teoría psicológica son enormes. Las fuentes de la actividad mental no son para él los estímulos externos como lo sostenía el mecanicismo clásico, sino las necesidades profundas, los apetitos e intereses del ser vivo. Explicó ampliamente el concepto "necesidad", estableciendo su primera ley de la psicología funcional ("toda necesidad tiende a provocar las reacciones adecuadas para satisfacerla") y su corolario ("la actividad está siempre suscitada por una necesidad"), y lo que llamó la ley de la anticipación: "una necesidad que, por su naturaleza, corre el riesgo de no poder ser satisfecha inmediatamente, aparece antes". De aquí el papel que asigna al interés ("ley del interés momentáneo") porque él es el que anuncia las necesidades.

Toda la vida mental es, para Claparède, una búsqueda continua de equilibrio entre necesidades y sus satisfactores, pero esta búsqueda es progresiva y creciente porque las tendencias van cubriendo campos más y más amplios y en ellas se aumenta también la distancia entre la necesidad y el satisfactor; el desarrollo del ser humano es por esto cada vez más complejo.

Finalmente, es también su concepción funcional la que explica sus teorías sobre la inteligencia y la voluntad. En sus primeros trabajos considera que la inteligencia surge, por necesidad funcional, cuando resultan insuficientes los mecanismos hereditarios del instinto y el reflejo o los hábitos y las adaptaciones ya adquiridas; la inteligencia es, por tanto, una adaptación mental a nuevas circunstancias, y su función estrictamente vicaria es suplir la insuficiencia de los mecanismos innatos o de los adquiridos y ya automatizados. Es la funcionalidad lo que explica el procedimiento de "prueba y error" por el que los organismos buscan superar las situaciones problemáticas. Pero en rigor deben distinguirse tres momentos sucesivos en el "acto completo" de la inteligencia: el planteamiento de la necesidad que puede expresarse en forma de pregunta; el proceso de prueba-error que da lugar a formular hipótesis; y la sensación o control de la verdad o falsedad de esas hipótesis.

Es posible reconstruir la manera como Claparède fue elaborando su teoría de la inteligencia. Al principio distinguía dos tipos de ensayos de prueba-error: uno primitivo y no dirigido, propio de la inteligencia empírica y controlado sólo por las sanciones exteriores de éxito o fracaso, y otro, más sistemático, dirigido por la conciencia adquirida de las relaciones y controlado por el mismo pensamiento. En el fondo era una versión aplicada a las conductas psicológicas, del esquema mutacionista de las variaciones debidas al azar y de la selección a posteriori.

Pero después de su estudio sobre la génesis de la hipótesis, Claparède rectifica esta concepción y sostiene que todo ensayo de prueba-error está ya sujeto a alguna dirección, al menos por un esquema anticipatorio dado por la pregunta o problema que hay que resolver, o por la capacidad de relacionar los datos de la experiencia unos con otros; esto último es lo que él llama "implicación": "implicar" es intentar ajustar la conducta a una nueva situación; "es esperar, es tender a lo que se espera".

Comentando esto, Piaget hace notar que Claparède se rehusó a fundar la implicación (como lo hará posteriormente el propio Piaget en "El nacimiento de la inteligencia") en una "asimilación" senso-motora que atribuiría repentinamente a las percepciones un significado en función del esquema motor de la acción, y prefirió explicarla por la "ley de coalescencia" de W. James, prefiriendo sostener que los diversos datos percibidos simultáneamente "se implicaban" de manera inmediata sin estructuración previa o concomitante.

Esta descripción somera de la teoría de la inteligencia de Claparède basta para mostrar el mérito de su autor y para sugerir la importancia que tuvo en los desarrollos teóricos posteriores sobre la inteligencia, incluyendo las aportaciones de Piaget en este campo.

También elaboró Claparède una teoría de la voluntad, que, aunque más vaga, no es menos valiosa. El caracteriza a la voluntad como una función precisa, también de carácter vicario como la inteligencia, y que surge sólo cuando se presentan situaciones imprevistas para los mecanismos instintivos o los hábitos. Ella tiene la función de readaptar los fines, en caso de conflicto de tendencias o sentimientos, como la inteligencia adaptaba los medios al presentarse las situaciones imprevistas. Si hay voluntad, las tendencias superiores lograrán imponerse sobre las inferiores; si no la hay, sucederá lo contrario. Pero nunca definió convincentemente lo que entendía por tendencias superiores o inferiores.

Aplicando esta concepción funcional al niño, Claparède aportó elementos explicativos importantes sobre el desarrollo de su vida mental. El desarrollo es una "necesidad" fundamental del niño, como el hambre o la sed; se desdobra en necesidades particulares como el ejercicio físico o el juego, que van requiriendo múltiples satisfactores en forma de adaptaciones graduales. Así, formula su "ley de la autonomía funcional": "En cada momento de su desarrollo, un ser vivo constituye una unidad funcional, e. d. que sus capacidades de reacción se ajustan a sus necesidades". Aunque sean diversas las estructuras del niño y del adulto, la funcionalidad es, para él, la misma. Esta concepción tendrá importantes aplicaciones educativas, pues -como señalará más tarde- la escuela tradicional ha invertido los términos tratando al niño a la vez como si supiese razonar con la lógica adulta y como si pudiese trabajar sin necesidades y motivaciones autónomas. La reforma de los métodos escolares tiene que ser consecuente con las peculiaridades del desarrollo del pensamiento en el niño.

Este resumen de las aportaciones de Claparède a la teoría psicológica debe completarse con una muy breve referencia a sus trabajos clínicos y a su actitud empirista y pragmática. Tuvo siempre una decidida inclinación clínica; los casos individuales lo estimulaban, y los abordaba a la vez con simpatía humana y con curiosidad científica. De ellos derivó buena parte de sus observaciones. Sus primeros artículos son resultado de su actividad clínica, y a esta actividad regresó al final de su vida en un pequeño laboratorio que estableció en el Hospital Cantonal de Ginebra.

Gracias a su inclinación clínica, pudo hacer contribuciones importantes a los métodos de diagnóstico mental de orden individual y, en el caso de los niños, a las pruebas y mediciones que permitían caracterizar cada individuo; por ello también impulsó el desarrollo de herramientas para la orientación vocacional y abogó siempre por una "escuela a la medida" de cada niño.

En cuanto a su actitud empirista y pragmática, ella es un rasgo dominante de la personalidad de Claparède. Su empirismo brotaba de un profundo respeto por los hechos y las personas. Por esto recurría a todos los métodos disponibles sin excluir ninguno: la introspección, la "reflexión hablada", la experimentación y medición, etc. En su docencia señalaba las bondades y limitaciones de cada uno y defendía aquéllos que le parecían injustamente atacados; así lo hizo con el psicoanálisis, criticado fuertemente en sus principios. Pero sabía vincular una metodología empírica rigurosa con una notable capacidad deductiva y así logró construir teorías sistematizadoras verdaderamente originales. Síntesis difícil, extraordinariamente bien lograda por él, en la que consiste el pensamiento científico.

Conviene terminar este apartado con la apreciación que hace el mismo Claparède de su obra científica, al final de su Autobiografía. Después de afirmar, con modestia, que su contribución a la Psicología y Pedagogía ha sido pequeña, señala que intentó reforzar las bases "biológicas" y empíricas de estas ciencias, purificándolas de axiomas o dogmas que limitaran su campo de acción. Más en particular, resume así sus principales aportaciones: "Me parece que la **concepción funcional** que he propuesto arroja nuevas luces sobre el problema del sueño y de la histeria, el de la inteligencia y el de la voluntad; y que mi **ley del interés momentáneo** expresa adecuadamente el proceso fundamental de toda la actividad mental y de toda la conducta. **Mi ley de la toma de conciencia** puede también, creo, ser de utilidad a la Psicología Genética. Así esforzarme por dar a la Pedagogía una **base científica**, pienso que le he prestado un servicio; asimismo al procurar que se dé al **juego** el lugar que le corresponde no solamente en la educación sino también en la enseñanza". (Subrayado en el original).

Fiel a su concepción experimental, consideraba que el futuro de la Psicología dependía de que se mantuviese "libre de todo dogmatismo - como el asociacionismo, la reflexología, el conductismo, la '**verstehende o erklarende Psychologie**'-; fuera de esto, hay que conservarla abierta a todos los enfoques, con un sano eclecticismo: el del mecanicismo, el funcionalismo y el personalismo.

Termina preguntándose a qué problema le gustaría consagrar su atención si fuese un psicólogo joven. Responde: al estudio diacrónico (recogiendo observaciones de un grupo de niños a lo largo de los años) sobre el carácter, analizando las relaciones entre la construcción orgánica, el carácter y las aptitudes mentales, así como el problema de lo innato y lo adquirido, para dilucidar hasta qué punto la educación o la experiencia pueden

modificar la constitución de un individuo o, al menos, afectar sus reacciones dictadas por su constitución natural.

### 3. Obras

La obra principal de Claparède es: **La Psicología del niño y Pedagogía experimental** (2 vols.). En el volumen I (**El desarrollo mental**), después de un capítulo introductorio sobre "la psicología de la educación", expone sus ideas fundamentales en 9 capítulos: el crecimiento físico, la repercusión de éste en las funciones mentales, el juego (teoría, clases y maneras de estimularlo), la imitación, las finalidades de la infancia, la educación funcional, la relación entre juego y trabajo, la concepción psico-biológica del interés y la evolución de los intereses.

El segundo volumen (**Los métodos**) contiene 3 secciones: en la primera explica los diversos métodos de investigación y el origen de los errores de observación; la segunda se ocupa de la medición de los fenómenos psíquicos y del tratamiento estadístico; y la tercera de la interpretación de los datos. Esta obra apareció primero en 1905, como una modesta colección de artículos publicados en **Le signal de Geneve**; en 1909 se enriqueció y apareció como el actual primer volumen de una obra más vasta que el autor pretendía elaborar. Tuvo mucho éxito (tercera edición en 1911, octava en 1920); la I Guerra Mundial y el trabajo en el Instituto J. J. Rousseau impidieron ejecutar ese tratado. El segundo volumen apareció por primera vez en 1910.

De gran importancia es también **La educación funcional**. En este libro, colección también de artículos que habían aparecido anteriormente y de otros, Claparède expone su "concepción funcional" de la vida psíquica. Resume ésta en 10 leyes, muchas de las cuales ya se han mencionado: la de la necesidad, de la extensión de la vida mental, de la toma de conciencia, de la anticipación, del interés y del interés momentáneo, de la reproducción de lo semejante, de la búsqueda por prueba-error, de la compensación y de la autonomía funcional. Completa esta exposición con otros capítulos sobre la inteligencia y la voluntad, así como algunas aplicaciones de su teoría a la educación del niño pequeño. Estas mismas ideas las retoma en **Cómo diagnosticar las aptitudes de los alumnos**.

Su última obra, **Moral y política o las vacaciones de la probidad** contrapone las ideologías de la Fuerza y del Espíritu. La virtud fundamental de esta última es lo que él llama "probidad". En forma de "principios de la probidad" desarrolla las orientaciones de una conducta moral correcta: "la no-infalibilidad y a reflexión sobre uno mismo, el no-oportunismo, la imparcialidad, la equidad, la firmeza y la información integral". Comenta la importancia de la unidad de la moral, aplicándola tanto al individuo como al orden internacional, y las consecuencias nefastas de "las vacaciones de la probidad: la desconfianza, el crear precedentes, el mal ejemplo a las nuevas generaciones y la

indiferencia de los intelectuales hacia la política. Psicológicamente la falta de probidad provoca un conjunto de fracturas" el conflicto del yo, el miedo, el interés por el dinero, el sentido partidarista, la actitud conformista y un falso patriotismo".

Ideas emparentadas con éstas las expone Claparède en el prefacio a la 8a. edición de **La psicología del niño y la pedagogía experimental** en 1920, intentando derivar de la I Guerra Mundial algunas enseñanzas para la pedagogía: nuevos métodos de educación, la virtud de la fortaleza, la educación sexual, las pruebas de inteligencia (que ya se aplicaron a los soldados en esa Guerra), la orientación profesional, la selección de los mejores dotados, la formación nacionalista, la educación para la democracia, etc.

Ya se han mencionado otras obras más breves: La escuela sobre medida, La génesis de la hipótesis, La asociación de las ideas, etc. En los **Archives de Psychologie** publicó muchos artículos y reseñas de libros. Consta también que trabajó en una obra "**Problemes**", que nunca llegó a publicar.

#### 4. Significado de Claparède para el desarrollo del pensamiento pedagógico

Claparède se inscribe en el movimiento que hace nacer la Psicología Experimental. Desde los últimos cuarenta años del siglo XIX hubo en varios países de Europa un esfuerzo por crear una disciplina nueva, distinta de la psicología filosófica, que pudiera equipararse a las ciencias exactas naturales ya desarrolladas y que utilizase métodos semejantes; por esto se la llamó "experimental". Poco diferenciada en sus principios fue diversificándose gradualmente en varias ramas distintas.

Su impulso inicial provino de la Fisiología; se aprovecharon los conocimientos que se habían adquirido sobre las propiedades de los tejidos nerviosos, el funcionamiento fisiológico de las sensaciones y el del cerebro y se aplicaron a los fenómenos psíquicos algunos instrumentos desarrollados por los fisiólogos. Los principales pioneros de este esfuerzo fueron alemanes: Fechner (1801-1887) publicó en 1860 sus **Elementos de Psicofísica**; empezó a medir las sensaciones, pero también profundizó en temas filosóficos como la relación entre el alma y la materia. H. Von Helmholtz (1821-1824) continuó estos trabajos y acumuló experimentos sobre la visión de los colores y la percepción del tono de los sonidos (**Handbuch der physiologischen Optik**). Sobre estas bases W. Wundt (1832-1920) creó el primer laboratorio de Psicología Experimental en Leipzig en 1879 y dio un impulso decisivo a las investigaciones sobre la percepción y la sensación, así como la atención, la afectividad y los tiempos de reacción, o sea el tiempo que transcurre entre el estímulo sensorial y la reacción motora. A través de sus alumnos difundió en otros países la nueva ciencia y tuvo gran impacto inclusive en los Estados Unidos. Es notable que no se limitara a la experimentación, sino que también se planteara muchas preguntas propiamente

filosóficas; explicaba la vida psíquica a base de un paralelismo o dualismo entre el cuerpo y el espíritu.

Las asociaciones entre las sensaciones lo mismo que la memoria fueron dos tópicos preferidos. En Inglaterra, F Galton (1822-1911) estudiaba las "imágenes mentales" que evocan las palabras, y en Alemania Ebbinghaus (1850-1909) aplicaba al estudio de la memoria los métodos empíricos con resultados muy llamativos que publicó en *Ueber das Gedächtnis* (Sobre la memoria); también empezó a elaborar pruebas para medir la inteligencia. O. Kulpe (1862-1915) dio forma a la Escuela de Wurzburg que se consagró sobre todo a estudiar los procesos del pensamiento. Pero fue un francés, A. Binet (1857-1911), quien desarrolló más sistemáticamente las pruebas y mediciones tanto de la memoria como de la inteligencia. En 1896, en un artículo publicado con V. Henri, **La psicología individual**, sostenía que había que estudiar las "facultades superiores" (memoria, imaginación, atención, comprensión, sugestión, los sentimientos morales y estéticos, etc.) y para ello aplicar pruebas a los individuos reales, o sea fuera de los laboratorios; con este enfoque se distanciaba de la corriente alemana iniciada por Fechner y Wundt.

Posteriormente seguirán otros desarrollos, sobre todo la "psicología de la forma" (**Gestalt**) propuesta por M. Wertheimer, W. Koehler, K. Koffka y otros berlineses, la reflexología impulsada por P. Pavlov y, posteriormente, la psicología dinámica, el estudio del inconsciente y del conductismo (por señalar algunas de las tendencias más importantes hasta las primeras décadas del siglo XX).

Aunque Alemania era el centro de gravedad de estas investigaciones, lo fue hasta 1933 en que el Nazismo acabó con ellas-, en Inglaterra, Francia, Bélgica y Suiza otros científicos trabajaban en líneas parecidas; y a través sobre todo de W. James y de Stanley Hall, en Estados Unidos se formaban importantes núcleos de psicólogos experimentales, especialmente en las Universidades de Columbia (Nueva York) y Chicago.

Claparède se inscribe en este movimiento de creación de la nueva psicología experimental. Como suizo ginebrino pertenece a la tradición cultural francesa, pero sabiendo alemán y habiendo estudiado un año en Leipzig, sigue de cerca también la investigación alemana; ésta también en contacto con las aportaciones de los americanos. El ámbito cultural francés tiene su propia tradición dentro del movimiento de creación de la Psicología como ciencia, con aportaciones tanto de filósofos (como Descartes en el siglo XVII), como de naturistas y fisiólogos en los siglos XVIII y XIX. Entre estos últimos sobresale la obra de Charcot (1878), Bernheim (1884) y Janet (1890).

Algunos historiadores de la Psicología proponen distinguir 3 períodos en el movimiento que la establece como ciencia; a) el estudio de la sensación y percepción, b) el estudio del aprendizaje y c) el de la motivación y el inconsciente. La obra de Claparède se ubicaría, con bastante precisión, en los dos primeros.

La aportación fundamental de Claparède, su "concepción funcional", no es exclusiva de él; W. James y después J. Dewey coinciden con ella; pero ciertamente Claparède la desarrolla como teoría y la sistematiza de una manera original. El respeto que Piaget tiene por él y el hecho de que las primeras investigaciones de éste sobre psicología genética se hayan realizado bajo la influencia y protección de Claparède habla muy alto de su calidad como científico riguroso y teórico creativo.

Aunque muchos de sus descubrimientos y formulaciones hayan sido después sobrepasados, la lectura de sus obras permite profundizar en los debates e incertidumbres que caracterizaban la incipiente psicología por esos años, esto es importante para comprender la formación histórica de una disciplina. A través de la Autobiografía de este autor se perciben dos cuestiones de fondo, relacionadas entre sí, que se debatían entre los biólogos, médicos y psicólogos a principio de siglo y que afloraban con frecuencia en las discusiones científicas. Por una parte, el debate sobre la insuficiencia científica del positivismo y de sus derivaciones materialistas y mecanicistas; por otra, como una aplicación más particular del problema anterior, el dilema entre la teoría de la evolución y una visión creacionista o al menos finalista de la naturaleza. La Psicología Experimental, en su esfuerzo por ser reconocida como ciencia tan rigurosa como la biología, la fisiología y la neurología, tendía a adoptar los esquemas filosóficos del positivismo; pero, por otra parte, al tratar de explicar fenómenos psíquicos que escapaban a los métodos de observación tradicionales, avivaba el debate sobre las insuficiencias de esos esquemas y planteaba nuevos problemas a la filosofía de la ciencia. Desde este punto de vista la lectura de Claparède deja muchas enseñanzas.

En América Latina, hablando en general, la enseñanza de la Psicología Experimental y la investigación en los campos de esta disciplina tomó muy en cuenta, en el período entre las dos Guerras Mundiales, a los autores pertenecientes al ámbito cultural francés; algo semejante sucedía respecto a la Medicina y sus especialidades. Los especialistas de los países latinoamericanos se formaban preferentemente en Francia y con este país estrechaban sus relaciones académicas.

Después de la II Guerra Mundial, en cambio, creció la importancia de los Estados Unidos; se fue prefiriendo este país para los estudios especializados, la asistencia a Congresos, las revistas profesionales y otras formas de relación y comunicación científicas. Esto explica por qué autores como Claparède y otros de la tradición francesa son ya pocos conocidos entre las generaciones más jóvenes de psicólogos y pedagogos latinoamericanos.

La única obra de Claparède que se ha traducido al español es "La educación funcional" (ESPASA-CALPE, Madrid, 1933). Quienes se forman para maestros y quienes se preparan en las diversas especialidades de la Pedagogía y la Psicología, comprenderán el presente de sus disciplinas tanto mejor cuanto más profundicen su pasado.

## NOTAS

1) Tenemos la suerte de contar con una Autobiografía preparada cuidadosamente por Claparède que comprende hasta 1929, o sea 11 años antes de su muerte: los hechos correspondientes a los últimos años fueron reseñados en otro escrito por su gran colaborador Pierre Bovet. Claparède preparó esta Autobiografía para un editor americano; apareció en inglés en: *A History of Psychology in Autobiography*, ed. por Carl Murchison, Clark University Press, Worcester, Mass., 1930, vol. I, pág. 63-97. Está publicada en francés en el I vol. de: *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel-Paris, 1946, págs. 19-62.

2) Es interesante notar que cuando Freud publicó sus trabajos sobre la libido, Claparède quiso identificar ésta con lo que él llamaba "interés" pero Freud refutó esta identificación.

3) Prólogo al II vol. de: Claparède E., *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel Paris, 1946, pág. 7. Esta sección tiene como fuente principal el citado Prólogo.

## BIBLIOGRAFIA

BORING, E. G. *A history of experimental psychology*, 2 ed., Appleton-Century-Crofts, N. York, 1957.

CLAPAREDE, E. *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, 2 vols. I *Le développement mental*, II *Les Méthodes*. *Collection Actualités Pédagogiques et Psychologiques*. (Ier. vol., 11 c. ed. 1964, 248 pp., II vol. 1951, 248 pp.). Delachaux et Niestlé, Paris-Neuchâtel.

*L'éducation fonctionnelle*, 6e. ed., *Collection Actualités Pédagogiques et Psychologiques*, Delachaux et Niestlé, Paris-Neuchâtel, 1973, 212 pp.

*Morale et politique ou Les vacances de la probité*, Ed. de la Baconnière, Neuchâtel, 1947.

FRAISSE, P. *Traité de psychologie expérimentale*, 3 vols.

PIAGET, J. *The language and thought of the child* Meridian Books, The Noonday Press, N. York, 1955, 250 pp.

REUCHLIN, M. *Histoire de la Psychologie*, 9e. ed., Presses Universitaires de France, Paris 1974, 125 pp.

## ESBOZO DE LA OBRA CIENTÍFICA DE LEV SEMIONOVICH VIGOTSKI

POR D. B. ELKONIN\*

TRADUCCION RAFAEL BELL RODRÍGUEZ

Centro de Referencia Latinoamericano de Educación Especial, La Habana, Cuba.

### RESUMEN

Este artículo da información acerca de la biografía de Vigotski, así como de su educación profesional en el área de las Ciencias Humanas, especialmente en las áreas de Filosofía, Historia, Crítica Literaria y el Perfeccionamiento de Lenguajes Básicos. Trata de la etapas a través de las cuales creó una nueva orientación hacia la Psicología. Esta presentación da información importante acerca del concepto de los problemas específicamente humanos, tales como la comprensión histórica de la conciencia humana.

Vigotski se ocupó de problemas de la Ciencia del Arte (Estética) y de la Crítica Literaria. Publicó *Psicología del Arte*, en donde la idea principal es que el arte puede superar al materialismo a través de la forma artística. El arte es visto como una técnica social para manejar los sentimientos.

### ABSTRACT

This paper gives information on Vigotski's biography as well as on his professional education in the area of human sciences, mainly in the fields of Philosophy, History, Literary Criticism, and Proficiency in basic languages.

This paper deals with the stages through which he created a new orientation towards Psychology. This presentation gives important information on the concept of specifically human problems such as the historical comprehension of the human conscience.

Vigotski dealt with problems about Aesthetics and Literary Criticism and published *Psychology of Art* in which the main idea is that art can overcome materialism through the artistic form. Art is seen as a social technique to handle feelings.

\* NOTA DEL TRADUCTOR (N. del T): Tomado de Obras Escogidas D. B. Elkonnin, 1984 (en ruso). Elkonnin (1904-1984) fue colaborador y discípulo de L. S. Vigotski.

El eminente psicólogo soviético Lev Semionovich Vigotski (1896-1934) fue un participante directo y activo en la lucha por la construcción de una psicología científica a partir del materialismo dialéctico e histórico, en contra de la nueva psicología subjetiva e idealista de los intentos por construir la nueva psicología soviética, a partir del materialismo común y mecánico. En el transcurso de su corta pero extraordinariamente actividad científica, escribió cerca de 180 trabajos científicos: monografías y artículos, fundó una orientación totalmente nueva en la psicología, cuyo objetivo fue la elaboración de una teoría psicológica concreta de la conciencia, su estructura, función en la conducta y en toda la vida de los seres humanos.

Los trabajos de L. S. Vigotski, impresos sólo parcialmente durante su vida, se publicaron mucho tiempo después de su muerte ocurrida luego de una penosa enfermedad. En los años cincuenta se reeditaron algunos de ellos, y en 1960 salen a la luz los manuscritos que no habían sido publicados. Actualmente la mayoría de los trabajos de L. S. Vigotski están editados en una colección de 6 tomos de sus obras completas (1982-1984).

El interés por los trabajos teóricos y experimentales de L. S. Vigotski crece constantemente tanto en la Ex-Unión Soviética como en el extranjero. En el periodo que podría parecer de años de esparcimiento, realmente se realizó un trabajo teórico y experimental muy grande, en el cual se desarrollaron y profundizaron algunas de sus concepciones.

Este trabajo, en primera instancia, lo llevaron a cabo sus colaboradores, discípulos y seguidores más cercanos. Aquí debe mencionarse ante todo a sus compañeros de trabajo para la elaboración de una nueva concepción: A. N. Leontiev y A. R. Luria; sus colaboradores y discípulos más cercanos: L. I. Bozhovich, A. V. Zaporozhets, D. B. Elkonin, R. E. Levina, N. G. Morosova, L. S. Slavina y muchos otros.

En las investigaciones teóricas y experimentales que realizaban, seguían surgiendo y desarrollándose una nueva concepción, elaborada por Vigotski. Esta entró en la historia de la psicología soviética como la concepción del surgimiento histórico de los procesos específicamente humanos, superiores, como la concepción de la comprensión histórica de la conciencia humana.

En 1981, en el ámbito de la psicología soviética se festejó ampliamente el 85 aniversario del nacimiento de este eminente científico. En la conferencia, para conmemorar esta fecha, se hizo manifiesta la enorme influencia que ejercieron los puntos de vista de Vigotski en distintas áreas, no sólo del conocimiento de las ciencias humanas, sino también de otras. (La obra científica de L. S. Vigotski y la psicología contemporánea, 1981).

Después de que fueron publicadas las traducciones al inglés de algunos trabajos de L. S. Vigotski, en muchos países se ha observado un gran interés por su obra, y no pocos psicólogos extranjeros se han dedicado al estudio de sus trabajos. En Estados Unidos surgió

toda una corriente y los psicólogos pertenecientes a ella no sólo llevan a cabo un análisis teórico de los puntos de vista de Vigotski, sino que organizan, partiendo de éstos, investigaciones experimentales especiales.

A pesar de que han pasado 50 años<sup>1</sup> de la muerte de L. S. Vigotski, los problemas por él planteados aún siguen vigentes, y algunas de las soluciones que propuso son insuperables. Vigotski no dejó un sistema psicológico perfecto, pero ningún psicólogo que trabaje y piense seriamente en la construcción de este sistema podría avanzar, obviando lo realizado por él.

Lev Semionovich Vigotski nació el 18 de noviembre de 1896 en la ciudad de Orsh. Al año siguiente, la familia Vigotski se traslada a la ciudad de Gomel, Bielorrusia. Con esta ciudad, en particular, se relacionan la infancia, la juventud y finalmente los primeros pasos de la vida independiente de Vigotski. En 1911 ingresa directamente al 6o grado de un colegio para varones. A juzgar por todo, la enseñanza primaria la recibió en el hogar y demostró capacidades extraordinarias. En 1913 termina la preparatoria con la condecoración superior "medalla de oro" y en ese mismo año ingresa a la Facultad de Derecho de la Universidad Estatal de Moscú. Desde 1914 estudia paralelamente la licenciatura en Historia y Filosofía de la Universidad de Chaniavski (uno de los centros estudiantiles más progresistas de ese momento). En 1917 concluye ambos estudios universitarios, obteniendo así una sólida formación en ciencias humanas, con una amplia orientación en los problemas de la filosofía, la historia, la crítica literaria y el libre dominio de las lenguas europeas fundamentales.

En los años de estudiante, los intereses de Vigotski se concentraron en los problemas de la estética y la crítica literaria. Siendo estudiante, comienza un análisis profundo de crítica literaria acerca de la tragedia de Hamlet de Shakespeare. En el archivo personal de Vigotski se conservó el manuscrito "La tragedia de Hamlet, Príncipe de Dinamarca, de W. Shakespeare", con fecha 5 de Agosto - 12 de Septiembre de 1915. El trabajo sobre esta obra de Shakespeare lo continuó en 1916, preservando un manuscrito relativamente grande (12 libretas), con fecha 14-28 de Febrero de 1916. Recordamos estas investigaciones de Vigotski, ya que constituyeron el comienzo y la base de su monografía "La psicología del arte", concluida en el año 1925 y que, como demostraremos a continuación, jugó un papel sustancial en toda su obra.

Ya en este periodo juvenil de su vida (en 1915 tenía solamente 19 años) Vigotski manifiesta capacidades poco comunes como conocedor y crítico profundo de ensayos filosóficos (los problemas de la estética como parte integrante se contemplaban en la filosofía), la historia y el estado de la psicología contemporánea (la problemática de la estética se encontraba en la encrucijada de las interrogantes psicológicas y filosóficas), así como de la literatura. En este

período publica algunos comentarios y críticas de obras literarias, alrededor de las cuales existían discusiones en los círculos literarios.

En 1917, Vigotski concluye su instrucción y regresa a Gomel por motivos de trabajo. La revolución de Febrero lo sorprende en Moscú siendo estudiante, y la Gran Revolución Socialista de Octubre ocurre cuando está ya en Gomel. La revolución de Octubre le abrió a Vigotski grandes posibilidades para la actividad social y pedagógica. Imparte literatura en una escuela para trabajadores, en un colegio pedagógico, en las escuelas nocturnas y en facultades para obreros (aquí los trabajadores se preparaban para ingresar a instituciones de educación superior); además imparte conferencias sobre estética, historia del arte, lógica y psicología, en diferentes instituciones docentes. Dirige el departamento de teatro de la oficina de Educación Popular en Gomel, conduce la sección de teatro en un rotativo local, y participa en la fundación del periódico literario "Veresk". La multifacética actividad pedagógica y social de Vigotski en el periodo de su vida en Gomel, fue determinante en sus intereses posteriores en las esferas de la pedagogía y psicología.

En 1922, Vigotski interviene con su discurso "Sobre los Métodos de Enseñanza de la Literatura en las Escuelas". En este mismo tiempo, realiza una investigación sobre los procesos de la comprensión mediante el método de la traducción reiterativa de una lengua a otra (en el archivo personal se conserva la descripción de esta investigación que data de 1923).

En el inicio de la década de los veinte en el colegio pedagógico, en donde impartía la materia de psicología, Vigotski organiza un laboratorio en el que realiza experimentos que constituyen la base de su conferencia "La metodología de la investigación reflexológica y psicológica", presentada en el Congreso Nacional de Neuropatología de Rusia, que fue realizado en enero de 1924 (véase T. 1 de obras completas, 1982). Con su intervención se incluye a Vigotski en la discusión del tema central: la posibilidad de la investigación objetiva de la psiquis y, consecuentemente, sobre la posibilidad de la existencia de la psicología como ciencia independiente. En esta cuestión, Vigotski ocupa una posición totalmente definida, defendiendo no sólo la necesidad de la existencia de la psicología como ciencia particular, sino también la posibilidad de la investigación objetiva de su objeto de estudio.

Para valorar la importancia histórica de semejante paso, es imprescindible imaginar la situación y el momento en los cuales Vigotski entra en la discusión. Imperaba una lucha aguda contra la psicología subjetiva, contra las bases idealistas de esta psicología, la cual hacía poco tiempo ocupaba una posición predominante y después lucharía por su propia existencia. Sin exageración, puede decirse que éste fue el periodo de dominio de los enfoques fisiológicos y reflexológicos, cuyo principal objeto de estudio era la conducta. En la escuela de V. M. Bédjterev, los reflejos combinados se estudiaban en calidad de unidad fundamental de la conducta del hombre, que se apreciaba en función de la adaptación al

medio. Pero ambos enfoques descartaban la posibilidad del estudio de la psiquis con métodos objetivos y de esta misma manera, la psiquis como objeto del conocimiento científico. La psicología como ciencia de la conducta festejó su victoria: por un lado con la comprensión idealista de la psiquis, y por el otro, con la posibilidad de su investigación en general. Cualquier mención de la psiquis o la conciencia se consideraba como idealismo manifiesto o encubierto.

En esta situación, L. S. Vigotski actúa en calidad de defensor de la psicología como ciencia independiente, como ciencia de la psiquis y la conciencia. Aquí exponemos solamente algunas citas de su discurso: "¿Sería posible una explicación científica de la conducta del hombre sin la psiquis? La psicología sin el alma, la psicología sin cualquier metafísica debería convertirse en una psicología sin psiquis, en reflexología. No sería absurdo suponer que biológicamente, la psiquis, en definitiva no es necesaria en el sistema de la conducta". (1982, T. 1 pág. 55).

Por otro lado: "Es necesario hablar directamente. Los enigmas de la conciencia y la psiquis no pueden abordarse con argumentos capciosos, ni metodológicos, ni de principio. No puede evitarse el considerarlos. James se pregunta si existe la conciencia y responde diciendo que la respiración existe, de esto está seguro. Sin embargo, sobre la existencia de la conciencia, sí tiene dudas. El planteamiento de la pregunta es gnoseológico, así pues, la conciencia, desde el punto de vista psicológico, es un hecho indudable, una realidad de primer orden y un hecho de gran importancia, nunca secundario o casual. Esto es indiscutible y significa que esta cuestión era necesaria y se pudo aplazar, pero no eliminar del todo. Mientras el problema de la conciencia y de la psiquis no se plantee de manera precisa y osada y no se resuelva experimentalmente por una vía objetiva, las cosas no ocuparán su justo lugar en la nueva psicología. Es necesario preguntarse en qué punto aparecen los rasgos conscientes de los reflejos, cuál es su mecanismo nervioso, cuáles las características de su desarrollo, cuál su sentido biológico. Es preciso plantear estas interrogantes y disponerse a trabajar en su solución a partir de la experimentación. El único problema consiste en plantearlo correctamente y a tiempo, y la solución se obtendrá tarde o temprano. En entretenimiento "energético", Bédjterev llega al extremo del pan-psiquismo, hasta la personificación de animales y plantas; por otro lado, no se decide a rechazar una hipótesis del alma. Y en esta ignorancia primitiva, relacionada con la psiquis, estará la reflexología; por el momento, ésta va a prescindir de la psiquis y a cerrarse en el círculo estrecho del materialismo fisiológico. Ser, en fisiología materialista, no es difícil, traten de serlo en psicología y si lo consiguen serán idealistas (Ibídcm, pág. 59, y pág. 459).

Si imaginamos el ámbito social y científico, en el cual se escuchó este llamado, resulta asombrosa la valentía científica de este joven investigador que apenas se iniciaba en la psicología. En este discurso, se observa ya el problema a cuya solución L. S. Vigotski dedicó su actividad científica y su corta vida. Este discurso figuró decisivamente en la biografía de

Vigotski. K. N. Kornilov, Director del Instituto de Psicología en Moscú, sustituyendo en su cargo al idealista subjetivo G. I. Chelpanov, fue el primero en declarar la necesidad de cambios en la psicología a partir del Marxismo e invitó a Vigotski a trabajar en dicho Instituto, éste aceptó la invitación. En 1924, se trasladó a Moscú y comenzó a trabajar en el Instituto como colaborador científico. Allí se encuentra con psicólogos jóvenes, menores por la edad pero mayores por la antigüedad en el trabajo: A. N. Leontiev y A. R. Luria, entre otros. Los tres científicos formaron un grupo único, con Vigotski como líder.

Desde su traslado a Moscú, en 1924, comenzó un nuevo periodo en la actividad científica de L. S. Vigotski. En su autobiografía científica, A. R. Luria escribió: "Cuando L. S. Vigotski llega a Moscú, yo continué las investigaciones sirviéndome de una metodología motriz desarrollada conjuntamente con A. N. Leontiev, antiguo discípulo de Chelpanov, con quien yo colaboré el resto de mi vida. Leontiev y yo valoramos muy altamente las extraordinarias capacidades de Vigotski, y nos sentimos muy contentos cuando lo integraron al "trío", nuestro grupo de trabajo. Con Vigotski, en calidad de nuestro líder reconocido, emprendimos un esbozo crítico de la historia del estado actual de la psicología; nuestra gran idea consistió en la creación de un nuevo enfoque científico de los procesos psicológicos del hombre".

Desde el inicio, nuestra opinión **general fue que ni la psicología subjetiva propuesta por G. I. Chelpanov, ni los intentos simplistas por reducir toda la actividad consciente a los esquemas reflexológicos sencillos pueden ser utilizados como modelo de la psicología real del hombre. Era necesario revisar las posiciones anteriores y encontrar un nuevo enfoque.** L. S. Vigotski previó a grandes rasgos esta nueva orientación.

L. S. Vigotski inició un análisis de lo que dominó la crisis de la psicología, utilizando ampliamente los trabajos de científicos alemanes, franceses, ingleses y estadounidenses. Expuso estas ideas en diferentes conferencias y las escribió en 1926, durante su hospitalización para curarse de la tuberculosis. Por desgracia, este trabajo se publicó hasta mucho tiempo después. Durante la Segunda Guerra Mundial, el manuscrito se perdió, y la copia se encontró hasta en 1960 en su archivo (1982, pág. 26-27).<sup>2</sup>

El testimonio de un cercano colaborador es muy importante para nosotros. Este descubre una de las partes de la actividad de L. S. Vigotski en los primeros años de su estancia en Moscú. Sobre la importancia que tiene este trabajo para toda la creación de Vigotski, nos detendremos más tarde; por ahora solamente subrayamos que éste no fue el único.

En primer lugar, Vigotski continúa las investigaciones sobre crítica literaria, comenzadas en los años de estudiante. Para mayor precisión convendría llamarlas "investigaciones de la psicología de la influencia estética de las obras literarias". El somete a análisis no solamente la tragedia de Hamlet, sino también otras formas literarias menores, como novelas y fábulas: escribe un libro que llama "La psicología del arte". Este documento, concluido en 1925, fue

su tesis. En el otoño de 1925, Vigotski recibe la aprobación para presentar su examen profesional, pero por el empeoramiento de su enfermedad lo exoneran de éste. "La psicología del arte" no se publicó en vida de Vigotski, sino 40 años después de que la escribió, 30 años después de su muerte. Salió a la luz por primera vez, en 1965. Muy pronto apareció la segunda edición, ampliada (1968).<sup>3</sup>

En nuestro análisis no nos propusimos destacar cuál fue el aporte de este libro a la crítica literaria, cuáles son las posiciones de Vigotski en cuanto a la estética, como tampoco cuáles temas sometió a la crítica y cuáles desarrolló. Este es un asunto de los especialistas de la estética. Este libro llegó a ser uno de los trabajos fundamentales que caracterizan el desarrollo de la teoría actual del arte, prueba de ello es que en un corto periodo de tiempo, se publicó en dos editoriales.

El objetivo de nuestro trabajo es, pues, aclarar aquellos lugares y funciones que estaban ante Vigotski, analizar el papel que jugó esta investigación en la solución de tareas propiamente psicológicas, así como la influencia de ésta en toda su creación científica posterior. Nosotros ya encontramos en este trabajo aquellas ideas que como resultado llegaron a ser objeto de espacial investigación y a las que Vigotski regresa, enriquecido con toda la experiencia del trabajo teórico y experimental acerca de las cuestiones principales y fundamentales de la psicología.

Ante todo, es imprescindible precisar el objeto de la investigación que interesaba a Vigotski. El nombre del libro "La psicología del arte" podría sugerir a algunos lectores la idea que por psicología del arte se entiende la revelación de la psicología del proceso creador en los autores de obras de arte, es decir, que el libro está dedicado a la psicología de la creación. Esto no es así. El libro no se centra, en general, en la psicología de la creación; sobre esto el autor habla muy poco, a él le interesa otra cosa: cómo influye una obra literaria en el hombre, sobre todo, en su vida emocional. L. S. Vigotski se interesa objetivamente en la obra de arte existente, independiente de su creador. Ante todo, busca la posibilidad de la investigación objetiva de la obra de arte.

Al respecto, esto es lo que escribió el propio Vigotski: "En nuestra opinión, la idea central de la psicología del arte, es el reconocimiento de la superación del material a través de la forma artística, o el ver el arte como una manifestación social del sentimiento. El método de investigación de este problema es el analítico, que partiendo del análisis del arte llega a la síntesis psicológica en el método del análisis de los sistemas de los estímulos. Nosotros, al igual que Heneken, vemos una obra de arte como "un conjunto de señales estéticas dirigidas a despertar emociones en el individuo", y a partir del análisis de estas señales, intentamos reconstruir las emociones correspondientes.

Pero a diferencia del método estopsilógico, el nuestro consiste en que no interpretemos estos signos como una manifestación de la organización del alma del autor o la de sus

lectores. No deducimos del arte la psicología del autor o sus lectores, ya que sabemos que no es posible hacer esto basándonos en la interpretación de los signos; es decir, pretendemos estudiar la psicología del arte única e impersonal, independiente del autor y el lector, examinando solamente la forma y el material de la obra de arte (1987, pág 8-9).

Así pues, L. S. Vigotski parte del supuesto que la obra de arte es especial y premeditadamente un sistema organizado, calculado para provocar determinada emoción. Su organización consiste en dar al material de la obra de arte cierta forma, la cual incluye la composición de los materiales y otros recursos relacionados orgánicamente con la composición de un tipo específico de arte.

Este método, escribe Vigotski, garantiza también una objetividad suficiente de los resultados alcanzados y de todo el sistema de investigación, pues siempre parte de hechos concretos, objetivamente existentes y tomados en consideración. El objeto de estudio general de este método puede condensarse en la siguiente fórmula: de la forma de la obra de arte, a través del análisis funcional de sus elementos y estructura, hacia la reconstrucción de la reacción estética y hacia el establecimiento de sus leyes generales.

No estudiaremos la forma en que Vigotski realiza el análisis de diferentes géneros literarios: fábulas, novelas, tragedias, aunque esto sea interesante: sino que expondremos algunas de sus conclusiones de su análisis. "El arte es social y si bien su acción se realiza en un individuo en particular, ello no significa que sus raíces y esencia sean individuales. Es ingenuo entender como social sólo lo colectivo, como la existencia de una gran cantidad de personas. Lo social está también donde hay solo una persona con sus sufrimientos personales. Y por ello el arte, cuando realiza una catarsis e incorpora un fuego depurador de las conmociones más íntimas, más importantes de la vida del alma, constituye la acción social. El problema no tiene lugar como lo muestra la teoría del contagio, es decir, el sentimiento que surge en una persona contagia a todos, y sólo entonces llega a ser social; sino a la inversa. El surgimiento de los sentimientos externos a nosotros se realiza mediante la fuerza del sentimiento social, que a su vez se objetiviza, materializa y afianza en los objetos exteriores del arte, los cuales se han convertido en instrumentos de la sociedad.

Una particularidad sustancial de los seres humanos, a diferencia de los animales, se resume en que incorpora y separa de su cuerpo el aparato de la técnica y del conocimiento científico, los cuales se convierten en instrumentos de la sociedad. Con esta misma precisión, el arte es también una técnica social del sentimiento, un instrumento de la sociedad, mediante el cual atrae, el círculo de la vida social, los aspectos más íntimos y personales de nuestro ser. Hubiera sido más correcto decir que el sentimiento no es social, por el contrario, llega a ser personal cuando una obra de arte conmueve a cada uno de nosotros; es personal, sin dejar de ser social.

Al valorar altamente la función del arte en la renovación de las capas más profundas de la personalidad humana, Vigotski atribuía a éste una gran importancia en el futuro de la sociedad. "Pues sin duda, en el plano del futuro, escribió Vigotski al final de su libro, descansa no sólo la reestructuración de toda la humanidad sobre nuevos principios, no sólo la conquista de los procesos sociales y económicos, sino también "la llegada de un hombre nuevo"; por tanto, indudablemente cambiará la función del arte.

No es posible imaginar cuál es el papel que desempeñará el arte en esta transformación del hombre, cuáles son las fuerzas ya existentes que no actúan en nuestro organismo, que el arte incorporará en la formación del hombre nuevo. Las posibilidades del futuro son de antemano innumerables e imprevisibles, tanto para el arte como para la vida, como dijo Spinoza: "Nadie ha determinado aún para qué está preparado el cuerpo".

En la estética y en la psicología empírica específicamente, las emociones humanas se analizaban como los sufrimientos personales, íntimos e individuales, cuya investigación puede ser sólo subjetiva, introspectiva o puramente fisiológica; por el contrario, la idea fundamental de Vigotski consiste en que las emociones existen en una forma objetiva, primeramente social, en calidad de obras de arte en las cuales se materializan con medios y signos particulares. Las obras de arte son los instrumentos sociales mediante los cuales ocurre la transformación de las emociones y su conversión es una esfera particular de la vida individual del hombre; esta esfera es tan importante que a ella se incorporan los procesos fisiológicos más profundos, casi todos viscerales.

De esta manera, resulta que la ley fundamental formulada por Vigotski acerca de la formación de los procesos psíquicos superiores del hombre (es decir, la ley de acuerdo con la cual, cualquier función superior propiamente humana, existe primeramente en la forma externa, interpsíquica, y sólo después, en el proceso particular de interiorización, se vuelve individual, intrapsíquica), se propuso por primera vez en el análisis objetivo de las obras de arte, a través del esclarecimiento de la naturaleza social de las emociones humanas. En esto radica la gran importancia de sus trabajos sobre la psicología del arte para todas las investigaciones ulteriores.

Sin embargo, esta importancia no se agota con lo planteado. Existen todos los fundamentos para suponer que el interés por el problema de la vida afectiva del hombre no fue abandonado por Vigotski en sus trabajos posteriores. Es interesante destacar también lo siguiente: a Vigotski le preocupaban mucho los puntos de vista de Spinoza acerca del afecto y la relación de éste con el intelecto. En los últimos años de su vida, escribió un trabajo especial, dedicado al examen crítico de los problemas de la psicología de las emociones, que en un plano filosófico fueron planteadas por Spinoza. En este trabajo, examina la teoría de la pasión según Descartes y Spinoza, y en correspondencia con esto, da un análisis de los puntos de vista existentes en su época acerca de la naturaleza de las emociones humanas en

la psicología explicativa y descriptiva. Esta investigación quedó inconclusa; todo lo que fue encontrado en los archivos de Vigotski está publicado en el último tomo de sus obras completas (1984, T6).

En particular nos hemos detenido de manera relativamente minuciosa en uno de los primeros trabajos de Vigotski, con el fin de mostrar la relación lógica interna entre sus investigaciones tempranas y posteriores. Con ello quisimos destacar, específicamente, que Vigotski surge como psicólogo dentro del campo de las ciencias humanas y no de las biológicas.

El segundo objeto de estudio del trabajo de Vigotski en este periodo está relacionado con el surgimiento de su interés por el desarrollo de los niños con distintos defectos, tanto físicos como mentales (ciegos, sordomudos y retrasados mentales). Vigotski pertenece al grupo de psicólogos que, por todos los medios, se esforzaban por la utilización práctica de los conocimientos psicológicos, además, buscaban todas las esferas de la práctica, en las cuales la psicología puede no sólo ser utilizada, sino también, y no menos importante, son capaces de alimentar a la psicología con nuevos hechos y de ayudar en la solución de cuestiones teóricas. La industria y el ejército, la educación y la salud revivirán y reformarán la ciencia, escribió Vigotski (1982 T1, pág. 389). Hasta el momento, explica Vigotski, su contacto con la práctica se considera una profanación de la investigación y, se aconseja esperar hasta que la psicología concluya su propio sistema teórico. Sin embargo, la experiencia de las ciencias naturales dice lo contrario: la medicina y la técnica no esperaron que la anatomía y la física festejaran sus últimos triunfos. No sólo la vida necesita de la psicología y de su práctica por doquier en todas las formas, sino también en psicología es imprescindible esperar una evaluación a partir de este contacto con la vida (ibídem pág. 390).

El interés por los problemas de la educación y la enseñanza surgió en Vigotski ya en el periodo de su vida en Gomel con motivo del trabajo pedagógico. El trabajó junto con I. I. Daniushevski, uno de los organizadores de la enseñanza popular en Gomel. Después I. I. Daniushevski se traslada a Moscú e ingresa en la sección de protección social legal de la infancia del Ministerio de Educación. A la llegada de Vigotski a Moscú, Daniushevski lo invita a participar en la elaboración de los principios y la organización de la educación social de los niños ciegos, sordomudos y retrasados mentales. Ya en el año de 1924, bajo la redacción de Vigotski y con su prólogo, sale el compendio ("Cuestiones de la educación de los niños ciegos, sordomudos y retrasados mentales" (1924), en el cual se ilustran los principios y la práctica de la organización de las instituciones para estos niños.

En el año de 1925, Vigotski participa en calidad de representante de la defectología soviética ante la Conferencia Internacional de Enseñanza para Sordomudos. Después de esto, visita Alemania, Holanda y Francia, donde se familiariza con el trabajo de las instituciones de psicología y de defectología.

Precisamente desde 1924, Vigotski comienza a tener la participación más activa en los trabajos de defectología. Se encuentra entre los organizadores activos del Instituto Experimental de Defectología. I. I. Daniushevski fue director y Vigotski líder científico en esta institución, la cual contaba con varias clínicas para la educación de niños con diferentes defectos; asimismo, se proporcionaba consulta a niños, en la cual trabajaban, de manera conjunta defectólogos, psicólogos y médicos. Vigotski unificó el trabajo de especialistas de diferentes áreas e introdujo en éste, el espíritu de un investigación científica fructífera. Las conferencias impartidas sistemáticamente, basándose en los datos obtenidos en las consultas, se convirtieron en seminarios prácticos y teóricos.<sup>4</sup>

El tercer objeto de estudio de las investigaciones de Vigotski, fueron sus trabajos en la rama de la psicología pedagógica. En 1926 escribe el gran libro "La Psicología Pedagógica", en el cual aún están presentes las posiciones de la reactología, pero en este libro ya se siente la insatisfacción de Vigotski por la comprensión puramente reactológica de la conducta, la necesidad de estudiarla en su unidad con la psiquis y la conciencia como reguladores de la misma.

Aproximadamente en este tiempo se publica el gran artículo de Vigotski "La Conciencia como un problema de la psicología de la conducta" (1982, T.1) en el cual demuestra de manera convincente la necesidad de postular el problema de la conciencia como central para la psicología en tanto ciencia de la conducta. Vigotski elige, como epígrafe para este artículo, una observación de K. Marx, hoy bien conocida, sobre la diferencia de principio del trabajo del hombre y de la actividad instintiva de los animales.

Expondremos algunas de las posiciones de este artículo. "La cuestión de la naturaleza psicológica de la conciencia se omite intencional y constantemente en nuestra literatura científica, se esfuerzan por no observarla como si en la nueva psicología ésta no existiera. Como consecuencia de ello, los sistemas de la psicología científica puestos ante nuestros ojos, llevan en sí, desde el comienzo mismo, una serie de defectos orgánicos. Nombraremos algunos, los más importantes y básicos desde nuestro punto de vista.

1. Ignorando el problema de la conciencia, la propia psicología se cierra a sí misma el acceso a la investigación de cualquier problema complejo de la conducta del hombre. Está obligada a limitarse al esclarecimiento de las relaciones más elementales de la materia viva con el mundo...

2. La negación de la conciencia y la aspiración de construir un sistema psicológico sin este concepto, como "La Psicología sin la Conciencia" como expresó P. P Blonski (1921, pág. 9) conlleva a que la metodología se prive de los recursos imprescindibles para la investigación de las reacciones que no se detectan a simple vista, como los movimientos internos, las reacciones somáticas, etc. El estudio de las reacciones vistas sólo a nivel

superficial es totalmente débil e inconsistente, incluso ante problemas muy sencillos de la conducta del hombre...

3. Se borra todo límite de principio entre la conducta de los animales y la conducta del hombre. La biología absorbe a la sociología, la fisiología a la psicología. La conducta del hombre se estudia en la medida en que es la conducta de un mamífero...

4. Lo más importante es la exclusión de la conciencia de la esfera de la psicología científica que conserva, en gran medida del dualismo y la espiritualidad de la antigua psicología subjetiva...

5. Con la exclusión de la conciencia de la psicología nos cerramos de una manera sólida y eterna en el círculo biológico del absurdo...

6. Ante un planteamiento así de la cuestión, para nosotros se cierra el acceso a la investigación de los problemas fundamentales de la estructura de nuestra conducta, del análisis de su composición y de sus formas. Estamos destinados a quedarnos para siempre con una idea falsa, como si la conducta fuera una suma de reflejos" (1982, T.1, págs. 78-81).

De estas posiciones queda claro que Vigotski, al criticar fuertemente los enfoques reflexológicos y fisiológicos para el análisis de la conducta del hombre, promueve el problema de la conciencia para la psicología, como problema capital.

Entre los psicólogos que luchaban contra la absorción de la psicología por la reflexología y la fisiología, es posible que haya sido el único que planteó este problema con agudeza y persistencia en este periodo. Con este artículo él propone el plan de sus investigaciones posteriores.

Con este trabajo Vigotski intenta fundar una hipótesis sobre el origen y la naturaleza de la conciencia: "En el hombre fácilmente se definen un grupo de reflejos que sería correcto llamar reversibles. Estos son los que se presentan ante los estímulos, los cuales a su vez, pueden ser creados por el hombre. La palabra escuchada es un estímulo, la palabra pronunciada es un reflejo que crea el mismo estímulo. Aquí el reflejo es reversible porque el estímulo puede convertirse en reacción y viceversa. Estos reflejos reversibles que crean la base para la conducta social sirven de coordinación colectiva de la conducta. De todos los estímulos, para mí, se definió un grupo claramente: el de los estímulos sociales provenientes de los individuos. Se definen porque yo mismo puedo recrear los mismos estímulos; porque ellos muy tempranamente se hacen reversibles para mí y, consecuentemente, determinan mi conducta de manera diferente a todos los demás estímulos. Ellos me hacen semejante a

otros. Hacen mis actos congruentes entre sí. En el sentido amplio de la palabra, en el lenguaje descansa la fuente de la conducta social y la conciencia" (Ibídem, pág. 95).

La idea acerca de la unidad del lenguaje, la conducta social y la conciencia en relación con el origen social de esta última es fundamental para Vigotski en este periodo. El encuentra una confirmación de esto en el desarrollo del lenguaje de los niños sordos. Sin embargo, le llama la atención la contradicción que surge en el análisis de este problema y en la formulación de la hipótesis inicial acerca de la naturaleza de la conciencia. La contradicción se ve en que la hipótesis está expresada en el lenguaje de la reflexología, ajeno al problema de la conciencia, surgido en la negación de la posibilidad de su estudio objetivo. Pero en ese tiempo no había otro lenguaje y Vigotski estaba obligado a utilizar lo acostumbrado en la ciencia de su época.

Desde luego, la hipótesis preliminar formulada por Vigotski es todavía muy general, para nosotros lo importante no es cómo Vigotski resolvió este problema, sino que éste fue planteado por él. "En este bosquejo están solamente señaladas de manera breve algunas ideas de carácter preliminar. Sin embargo, me parece que, a partir de esto, debe comenzarse el trabajo acerca del estudio de la conciencia. Nuestra ciencia se encuentra ahora en un estado tal, que está muy lejos de una fórmula final, de un teorema geométrico con argumento final que se exige demostrar y, después, luchar por hacerlo; plantear la tarea desde el primer momento y después resolverla" (Ibídem, pág. 98). Una vez más, este artículo confirma que para Vigotski, desde los inicios de su trabajo en el campo de la psicología, el problema de la conciencia fue central. El buscaba firmemente un enfoque objetivo para su investigación.

Nosotros ya nos referimos a A. R. Luria, quien escribió en su autobiografía científica que Vigotski, en 1926, expuso por escrito los resultados del análisis del estado de la psicología mundial en un trabajo especial. Este trabajo fue llamado por el propio Vigotski "La Significación Histórica de la Crisis de la Psicología. Investigación Metodológica". Su manuscrito, que es muy importante para la caracterización del camino científico del autor, se encontró en su archivo en el año 1960 y se publicó mucho después (1982. T. 1). Desde el momento en que escribió ese trabajo, han pasado muchos años, a pesar del tiempo, éste no ha perdido su significación y actualidad, ante todo, porque en la psicología extranjera esa crisis no ha sido superada hasta nuestros días. Esta se manifiesta en otras formas relacionadas con el surgimiento de nuevos enfoques en la psicología; por ejemplo, la psicología cognoscitiva que ocupó el lugar del behaviorismo clásico.

Este trabajo es importante también para los psicólogos que construyen una psicología científica a partir del materialismo dialéctico e histórico como un modelo de análisis crítico de diferentes enfoques en psicología y como antídoto contra los distintos tipos de

empirismo (del subjetivismo empírico) y el positivismo que pueden penetrar en la ciencia en contra de las mejores intenciones.

Lamentablemente tenemos que constatar que las formas actuales de empirismo están sometidas a un análisis que no ha sido lo suficientemente profundo; su crítica no ha llegado hasta el final, es decir, a la revelación de las raíces filosóficas y de la metodología, aun cuando se presenten datos, aparentemente auténticos (a primera vista), obtenidos en experimentos precisos, y se utilicen los métodos matemáticos más modernos.

No podemos exponer con detalle la investigación llevada a cabo por Vigotski acerca de la crisis en la psicología. Nos detendremos solamente en algunas de las afirmaciones más importantes. En el periodo, en que Vigotski realizó su investigación surgieron nuevas escuelas en psicología. La crítica al asociacionismo conllevó al surgimiento de toda una serie de enfoques nuevos, en medio de los cuales alcanzaron un auge particular: el behaviorismo (a partir de la reflexología rusa), representado por D. Watson y sus seguidores; el gestaltismo, M. Wertheimer, V. Kohler, K. Koffka, fueron sus representantes más brillantes; el psicoanálisis, bajo la dirección de S. Freud; y el personalismo, fundamentado y elaborado por V. Stern.

Cada uno de estos enfoques pretendía ocupar una posición predominante en la psicología, tratando de ganar para sí el espacio más amplio posible. Algunos teóricos se imaginaban la crisis en la psicología como la presencia de muchos psicólogos y la lucha entre ellos y para salir de esta crisis propusieron las uniones más diversas ectéticas entre estas corrientes. Tales tendencias del eclecticismo, lamentablemente tienen lugar en nuestros días en la psicología extranjera. Está muy difundida, por ejemplo, la unión ecléctica del neobehaviorismo con el freudismo.

Basándose en un minucioso análisis del surgimiento y de desarrollo éstas y otras corrientes en la psicología, en la lucha por la significación universal de los principios propuestos por ellas, Vigotski, a partir de bases filosóficas en todas estas corrientes, hace un intento único para este tiempo, con ello revela raíces profundas. Al analizar cómo se resuelve el problema gnoseológico en el idealismo y en el materialismo, Vigotski resume su análisis con el postulado siguiente: "En el reconocimiento de la diferencia radical de la psiquis y de la naturaleza física se oculta la identificación del fenómeno, o el ser, del alma y la materia dentro de la psicología, la solución de la antinomia mediante la sustracción en el conocimiento psicológico de un miembro: la materia, es decir, el agua pura del idealismo de Husserl; en la diferencia del fenómeno y el ser dentro de la psicología y en el reconocimiento del ser, como verdadero objeto de estudio, está expresado todo el materialismo de Feuerbach.

Ante todo un auditorio de filósofos, tanto idealistas como materialistas, yo me atrevo a demostrar que precisamente en esto radica la divergencia entre idealismo y materialismo en

la psicología y que solamente las fórmulas de Husserl y Feuerbach dan la solución correspondiente al problema en dos posibles sentidos, que la primera es la fórmula de la fenomenología y la segunda la psicología materialista. Basándome en esta comparación, me atrevo a partir por un lugar vivo la psicología, dividiendo esta exactamente en dos cuerpos extraños y unidos erróneamente; esto es lo único que responde a una posición objetiva de las cosas y a todas las discusiones, a todas las divergencias; todos los errores ocurren solamente por la ausencia de un planteamiento claro y correcto del problema gnoseológico" (Ibídem, pág. 410).

La psicología empírica al negar cualquier relación con la filosofía, en realidad partió de nociones idealistas. "El empirismo en la psicología, escribió Vigotski, en realidad partió de las premisas idealistas, como las ciencias naturales de los materialistas, es decir, la psicología empírica se desarrolló en base al idealismo. En la época de la crisis del empirismo, por varias causas, se divide la psicología en idealista y materialista" (Ibídem, pág. 387).

En cuanto a las fuerzas motrices de las crisis que se encuentran dentro de la ciencia, Vigotski señala en la práctica: "Digamos de una vez: el desarrollo de la psicología aplicada en toda su extensión es la fuerza motora principal de la crisis en su fase final" (Ibídem, pág. 387). Al criticar la psicología introspectiva, él señala irónicamente: "Fuera de los límites de la psicología idealista pasa también la psiquiatría, para tratar y curar, no es posible apoyarse en la introspección; es poco probable que en general se pueda llevar esta idea hasta un gran absurdo, antes de aplicarla a la psiquiatría. ...La industria y el ejército, la educación y la salud vivifican y reforman la ciencia. Para la selección de los conductores de los vagones no es útil la psicología teleológica de Husserl, la cual no llega a la verdad en sus confirmaciones; para esto tampoco se necesita la contemplación de las esencias, tampoco sus valores interesan. Todo esto no la preserva de la catástrofe. Ni para Shakespeare en sus conceptos, ni para Dilthey, existe el objetivo de esta psicología, sino la psicotécnica en una sola palabra, es decir, la teoría científica que condujera a la subordinación y a la asimilación de lo psíquico hacia la dirección de la conducta" (Ibídem, pág. 389).

Al concluir el análisis de la crisis y sus causas, Vigotski escribe: "Nosotros podemos resumir que entendemos como la causa fundamental de la crisis su fuerza motora, pero esto no sólo tiene un interés histórico, sino también una importancia rectora en cuanto a metodología, ya que ésta no sólo trajo el surgimiento de la crisis, sino que continúa determinando su curso ulterior y destino. Esta causa descansa en el desarrollo de la psicología aplicada que conllevó a la reestructuración en toda la metodología de la ciencia, basándose en el principio de la práctica, es decir, la transformación de ésta en una ciencia natural. Este principio presiona la psicología y la lleva hacia su división en dos ciencias; asimismo, éste garantiza en el futuro un desarrollo correcto de la psicología materialista. La práctica y la filosofía se colocan a la orden del día". (Ibídem, pág. 393).

Al examinar el postulado plateado en la psicología soviética, Vigotski valoró altamente la aportación de K. N. Kornilov, quien fue el primero en plantear la cuestión de la necesidad de una reestructuración de la psicología sobre nuevas bases, bajo el fundamento de la filosofía del materialismo dialéctico. Los trabajos de Kornilov constituyen el inicio de una nueva metodología, y todo aquel que desee desarrollar ideas de la psicología y del marxismo está obligado a seguirlo y a continuar su camino. Como enfoque, esta idea no puede compararse por su fuerza con la metodología europea (Ibídem, pág. 422).

Junto a esto Vigotski estaba en contra de los intentos por adoptar directamente, mediante una sencilla repetición, los principios fundamentales del materialismo dialéctico a la psicología, como hicieron algunos autores y "no quiero saber, qué quiere decir psiquis, abriendo un par de citas, yo quiero aprender completamente el método de Marx, cómo se constituye la ciencia y cómo se llega a la investigación de la psiquis" (Ibídem, pág. 421).

Vigotski concluyó su trabajo con las siguientes palabras: "nuestra ciencia no pudo y no puede desarrollarse en una sociedad antigua. Dominar la verdad sobre la personalidad, y la personalidad misma, no es posible hasta que la sociedad no domine la verdad".

El tercer periodo en la obra de Vigotski es el de la elaboración experimental y teórica del desarrollo de los procesos específicamente humanos, psicológicos superiores, sociales por su origen y mediatizados por medios y signos particularmente elaborados en el transcurso del desarrollo histórico de la humanidad. A esta teoría específicamente, la historia de la psicología la relaciona con el nombre de Vigotski. El propio Vigotski la llamó en diferentes épocas indistintamente: teorías de la conducta instrumental, teoría del desarrollo de las formas culturales de la conducta y, finalmente la teoría histórico-cultural. Con este último nombre se incorporó en la historia, aunque esta dominación provocó las más disímiles objeciones e incomprensiones.

El comienzo de la elaboración de esta teoría data de los años 1927-1928. En este mismo tiempo, en el principal centro docente de investigación, de la academia de educación comunista, se estudia las cuestiones fundamentales de la pedagogía y la construcción de una nueva escuela soviética del trabajo, se organiza una cátedra de psicología y en ella un laboratorio de psicología. El titular de la cátedra fue A. R. Luria, y el alma del laboratorio, L. S. Vigotski. En el laboratorio surge un grupo especial, en el cual se elabora de una manera experimental y teórica una nueva teoría. En este grupo se encontraban L. S. Vigotski, A. N. Leontiev, A. R. Luria, unos cuantos colaboradores jóvenes y un grupo de estudiantes: L. I. Bozhovich, A. V. Zaporochets y H. G. Marosova, L. A. Slavino y R. E. Levina. Recordando este periodo de trabajo, A. R. Luria escribió: "Es extraordinariamente difícil, al cabo de tantos años, sentir nuevamente ese entusiasmo colosal con el cual nosotros hicimos ese trabajo. Nuestro grupo dedicaba casi todo el día de trabajo a nuestro gran plan de revolucionar la psicología. L. S. Vigotski se convirtió en nuestro ídolo". Cuando Vigotski

viajaba a algún lugar, los estudiantes escribían versos en honor de su viaje. Cuando él impartía conferencias en Moscú, todos iban a escucharlo (1982, pág. 40). Se conservó una carta, escrita por L. S. Vigotski a los jóvenes colaboradores del grupo: "El sentido de la grandeza y la masividad del trabajo psicológico contemporáneo (vivimos en la era de los cambios geológicos en la psicología) es mi sentimiento más importante".

Pero, en el nivel más serio, casi trágico (en el mejor, real y más cercano sentido de la palabra), esto responsabiliza infinitamente la posición de aquellos pocos que conducen una nueva línea en la ciencia (fundamentalmente en la ciencia sobre el hombre); por ello es necesario comprobar ante sí mismos mil veces, revisar, mantener el gusto antes de decidirse porque este es un camino difícil y exige todo del hombre. ¿En qué consiste la esencia de la hipótesis acerca de las particularidades específicas de los procesos psíquicos superiores, característicos solamente del hombre, mediante los cuales éste rige su conducta?.

La posición acerca del desarrollo histórico cultural de los procesos psíquicos del hombre, desde el comienzo mismo, fue planteado por Vigotski como una contraposición, por una parte, de los puntos de vista biológicos del desarrollo y, por otra, del desarrollo como un proceso asocial, independiente del desarrollo histórico de la sociedad humana y de la cultura material y espiritual entrelazada en su historia.

En el tiempo en que Vigotski creaba, tenían gran auge todas las teorías zoomorfas posibles que identificaban la conducta del hombre y de los animales. Con esta "enfermedad" se contagiaba todo el behaviorismo que transfería directamente las regularidades de los procesos de adaptación al medio de los animales, al hombre y que veía la sociedad humana en analogía con el medio del hábitat de los animales. Con una "enfermedad" análoga fueron atrapados también los representantes del gestaltismo, por ejemplo, V. Keler, conocido por sus maravillosas investigaciones que identificaban el intelecto del hombre y los monos superiores; la misma insuficiencia presentaba la teoría de los 3 niveles del desarrollo de Bühler, la cual introdujo la idea de las edades tempranas de los niños como "parecidas a las del chimpancé" en la psicología infantil.

Paralelamente, se desarrollaban concepciones teóricas que veían la historia misma de la sociedad humana como la historia inmanente del alma del hombre, y la cultura espiritual como independiente de la producción material y social. La relación del hombre con la sociedad se veía como el vínculo inmediato con la cultural espiritual, fuera del lugar real del hombre en la sociedad y de su actividad laboral. Un representante típico de esta concepción fue E. Spranger.

La teoría elaborada por L. S. Vigotski estaba dirigida en contra de estas concepciones. Su hipótesis primaria es extraordinariamente sencilla, su esencia consistía en que el surgimiento de la sociedad humana y del hombre mismo está determinado por la transformación radical del proceso de adaptación al medio y está relacionado con el

surgimiento de la actividad laboral e instrumental. La aparición de esta última cambia de manera radical el proceso de adaptación, convirtiéndolo en el proceso de transformación de la naturaleza por parte del hombre. Vigotski presuponía: si la conquista de las fuerzas de la naturaleza ocurre gracias a los instrumentos de trabajo, de la misma manera, el dominio de sus propias fuerzas, de la conducta, transcurre a partir de instrumentos particulares de la cultura surgidos del trabajo, la lengua, los signos numéricos, etc.

Vigotski veía en esto la posibilidad de aplicar en la psicología los postulados conocidos de F. Engels, en cuanto al papel del trabajo y el lenguaje inteligible en la transformación del mono en hombre. Es importante el hecho de que Vigotski prestara atención a la diferencia radical entre los instrumentos de trabajo y el lenguaje articulado. Los instrumentos están dirigidos a la naturaleza y al lenguaje articulado a otra persona y, luego, actuando como medio organizador de la actividad colectiva desde la comunidad primitiva y, de esta misma manera, propiamente de la conducta de un individuo.

Esta idea, ahora aparentemente sencilla, estaba contenida en algunos trabajos anteriores de Vigotski cuando él relacionaba tres elementos que significan una estructura única; el lenguaje, la actividad social y la conciencia. Se remitió a la historia de la cultura y encontró en ella los materiales acerca de la utilización (ya en las etapas relativamente tempranas del desarrollo de la sociedad humana) de los instrumentos y los signos, tales como los nudos para recordar las notas, las señas, las marcas, la utilización de las partes del cuerpo, como los dedos de las manos y los pies, etc. Para el cálculo, surgía la tarea de esclarecer y encontrar en la conducta del hombre estas formas de mediatización y sus medios: los signos.

La dificultad para solucionar la tarea consistía en que en un acto maduro de la conducta y en el proceso mismo de mediatización y utilización de unos u otros medios, está limitado en este acto y no es posible descubrirlo con una observación sencilla. Por lo visto ocurre igual en el proceso de trabajo; en un producto preparado el proceso de trabajo y sus instrumentos ya no están presentes. Marx se refirió en el "Capital" a la abolición en un producto del proceso de trabajo y consecuentemente, demostrar que los procesos psíquicos, que rigen la conducta del hombre y la organizan están mediatizados, resulta definitivamente imposible por una observación directa.

Todos estos medios metodológicos resultaron inútiles para la solución de esta tarea; ni las formas clásicas de introspección, ni los experimentos contruidos a partir del principio estímulo-respuesta, pudieron dar solución a la pregunta formulada. Surgió la necesidad de crear una estrategia definitivamente nueva y un método experimental psicológico. Vigotski propuso la idea, al llamar este nuevo método de investigación, experimental y genético. Esencialmente consistía en que en condiciones experimentales, creadas especialmente (artificiales), se desarrolló el proceso del surgimiento de una nueva forma de la conducta.

En condiciones experimentales se observó de qué manera se construye y se desarrolla la dirección de la conducta con ayuda de medios y signos particulares.

Para la investigación del surgimiento de una nueva estructura de los procesos psíquicos, que se diferencian de los procesos análogos en los animales, L. S. Vigotski seleccionó los procesos psíquicos superiores. Dentro de ellos, ante todo, él relacionó la atención voluntaria, la memoria voluntaria o lógica, el pensamiento de los conceptos. Al comenzar la investigación no de los procesos elementales, sino precisamente de los procesos psíquicos superiores, Vigotski siguió el principio metodológico de K. Marx, quién más de una vez subrayó la necesidad del tránsito de la investigación de las formas superiores a las inferiores, precisamente así actuó él mismo en la investigación de la historia de la sociedad humana. De esta manera, la contraposición de Vigotski de los procesos psíquicos superiores con los inferiores, por la cual en más de una ocasión fue criticado, en esencia no era una contraposición, sino un principio metodológico.

Es importante destacar, que el desarrollo de la investigación por medio del análisis, el cual utilizó Vigotski, llevó al proceso psicológico, no a sus elementos, sino a la distinción en él, incluso de las unidades posteriormente indivisibles, o según la expresión de K. Marx, "célula". Dicha unidad indivisible de las formas mediatizadas de la conducta fue para Vigotski la operación del signo.

No podemos detenernos detalladamente y por separado en la metodología concreta y en los resultados de cada investigación llevada a cabo por el método experimental genético; éstas se publicaron en el artículo "El Desarrollo de las Formas Superiores de la Atención en la Edad Infantil" (editado por primera vez en 1929 y en el 5to. capítulo de la monografía "Pensamiento y Lenguaje" publicada en 1934).

La utilización del método experimental genético cambió definitivamente el experimento: el experimentador, actuó aquí no como observador partidario del proceso de solución de la tarea propuesta al niño, le propone no sólo una tarea, sino también medios-signos de organización de la conducta que llevan a la solución ayudando al niño a tomar y utilizar correctamente estos medios. El proceso de formar la operación del signo se trasladaba al exterior.

Como es natural, las investigaciones se desarrollan fundamentalmente con niños porque, precisamente, no tienen formas desarrolladas de mediatización preparada, pero éstas deben ser formadas. Sobre esta base opinaban que tales investigaciones se relacionan propiamente con la psicología infantil, por supuesto, que los resultados de las investigaciones dieron también los materiales para la caracterización del desarrollo de los niños de diferentes edades, pero en esencia, éstas estaban encaminadas a la solución de una tarea más general: el esclarecimiento del origen y la estructura de los procesos psíquicos mediatizados.

El propio L. S. Vigotski y sus colaboradores llevaron a cabo investigaciones experimentales-genéticas de casi todos los procesos psíquicos fundamentales. En las primeras etapas, se estudió el intelecto práctico, la percepción, la atención y la memoria y, después, los tipos de mediatización en la formación de los conceptos.

La primera publicación, en la cual Vigotski da una caracterización general de este método, data de 1928.<sup>5</sup> Después escribe dos grandes trabajos en los que expresa detalladamente las investigaciones y resume los materiales obtenidos. Está en primer lugar el artículo "El Instrumento y el Signo" (1930) y en segundo, el libro "La historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores" (1930-1931). Estos dos trabajos no salieron a la luz en vida del autor (el segundo trabajo fue publicado parcialmente en 1960.<sup>6</sup>)

L. S. Vigotski arriba a una serie de importantes conclusiones a partir de las investigaciones desarrolladas.<sup>7</sup> en el trabajo "el instrumento y el signo" describe las experiencias del llamado intelecto práctico desarrolladas con niños y encaminadas al esclarecimiento del procedimiento específicamente humano de resolver determinadas tareas y hace una crítica a los enfoques del intelecto del niño como análogo al intelecto de los monos superiores. el análisis detallado del proceso de solución de estas tareas lo llevó a la conclusión de que la diferencia principal se reduce a dos momentos fundamentales. en primer lugar, en el proceso de solución se introduce muy tempranamente la palabra: "las palabras destinadas a la solución del problema están relacionadas no sólo con los objetos del mundo externo, sino también con la conducta propia del niño, sus acciones e intenciones. con ayuda del lenguaje, el niño es capaz de dominar su propia conducta por primera vez, relacionándose con sí mismo como lo haría con cualquier otro objeto. el lenguaje le permite dominar este objeto mediante la organización previa, la planificación de las acciones propias y la conducta" (1984. T 6 pág. 24). En segundo lugar, "El niño no entra directamente en relación con la situación, sino a través de otra persona" (1984. T 6 pág. 29).

En este mismo trabajo, Vigotski formula la siguiente conclusión importante: "En el niño, las funciones habitualmente más elementales se subordinan por completo a otras leyes, no sucede así en otros niveles más tempranos del desarrollo filo-genético, y se caracterizan por la misma estructura psicológica mediatizada, la cual acabamos de analizar en el ejemplo del acto complejo de la utilización de los instrumentos. El análisis detallado de la estructura de algunos procesos psíquicos que tomaron parte en el acto descrito de la conducta infantil, da la posibilidad de convencernos de esto y demuestra que incluso la teoría acerca de la estructura de los procesos elementales en la conducta del niño requiere de un análisis radical" (1984. T. 6 pág. 38). De esta misma manera, Vigotski vuelve a estudiar su representación anterior acerca de las diferencias de los procesos elementales, naturales, inferiores, de los complejos, superiores e instrumentales-sígnicos. Basándose en sus investigaciones, llega a la conclusión de que los actos más elementales de la conducta, que surgen en los estadios más tempranos del desarrollo del niño, y los procesos psicológicos,

dirigidos por ellos, tienen ya un carácter específicamente humano y una estructura compleja, ambos mediatizados.

Como resultado del análisis de los materiales obtenidos por el método experimental-genético, Vigotski formula la ley general de la formación de las funciones psíquicas del hombre: "Cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena en dos planos: primeramente en el social y posteriormente en el psicológico; como categoría intersíquica entre las personas y como categoría intrapsíquica en el interior del niño" (1983, T. 3 pág. 145).

En esta formulación están contenidas dos ideas: desde el inicio, los procesos psíquicos en el hombre son sociales, tanto por su origen como por su forma; estos procesos adquieren en el curso del desarrollo la forma de procesos individuales e interiores. De esta manera, Vigotski formula también la hipótesis de la interiorización como el proceso basado en el tránsito de los procesos sociales externos y sgnicos hacia los internos.

A L. S. Vigotski le reprochaban que en su teoría de la interiorización se repetían algunas posiciones de los psicólogos relacionados con la escuela sociológica francesa. Vigotski explicó su posición de la siguiente forma: "en el pasado, los psicólogos trataban de sacar la conducta social de la conducta individual. Estudiaban las reacciones individuales encontradas en un laboratorio y después en el colectivo; asimismo, analizaban cómo cambia la reacción de la personalidad en la situación del colectivo..."

En el pasado, suponían que la función existente en el individuo en forma preparada, semipreparada o embrionaria; en cambio en el colectivo, se desarrolla, se hace más compleja, se enriquece o, por el contrario, se frena, se contiene, etc. Actualmente tenemos fundamentos para suponer que, en relación con las funciones psíquicas superiores, la cuestión debe ser representada de manera diametralmente opuesta. Estas funciones se establecen primero en el colectivo en forma de relaciones entre los niños y, en un segundo momento, se convierten en funciones psíquicas de la personalidad (1983 T. 3 pág. 146-147).

En principio, estos postulados son muy importantes para nosotros. En ellos está contenido el nuevo enfoque de la conciencia de los procesos psicológicos específicamente humanos. Podemos llamarlo, con toda razón, el enfoque no clásico para la solución de los problemas acerca del origen de los procesos psíquicos y su esencia.

Ahora sólo daremos un ejemplo de cómo Vigotski comprendía el surgimiento de la operación sgnica. Así, señalando que de un intento fallido de un bebé por tomar un objeto alejado, surge el movimiento dirigido hacia el objeto: "Cuando la madre llega en ayuda del niño y comprende su movimiento como una indicación, la situación cambia sustancialmente. El gesto indicativo se convierte en un gesto para los demás. En respuesta al movimiento fallido de asir, surge la reacción por parte de otra persona, no por parte del objeto. Así

pues, la idea inicial de este movimiento fallido, la realiza un tercero. Y solamente como consecuencia de este acto fallido el niño entra en relación con esta situación objetiva, él mismo comienza a relacionarse con este movimiento como con una indicación.

De esta manera, el bebé es el último en llegar a la concientización de su propio gesto. Su importancia y funciones se forman a través de la situación objetiva y, posteriormente, con las personas que lo rodean inicialmente. Mediante el movimiento, el gesto indicativa comienza a señalar primeramente aquello que otros comprenden y sólo después se convierte en una indicación para el propio niño.

De esta forma, puede decirse que es a través de otros como llegamos a ser nosotros mismos, y esta regla se plantea no sólo para la personalidad en su conjunto, sino también para la historia de una función particular. En esto consiste la esencia del proceso del desarrollo cultural, expresada de una manera puramente lógica" (1983, 7, Tomo 3, pág. 144).

Gracias a las investigaciones, a partir de las cuales fueron concebidas las generalizaciones fundamentales expuestas por nosotros, se estudiaron los procesos de percepción, intelecto práctico, atención, memoria. En relación con todos estos procesos se demostró su carácter mediatizado por los signos. No sólo se realizaron investigaciones de uno de los procesos más importantes de la formación de los conceptos y el pensamiento en conceptos. En relación con esto, quedó inconclusa toda la teoría; por otro lado, no se investigaron las cuestiones sobre la interrelación y la unidad de algunos procesos. La hipótesis acerca de la existencia de esta relación, según la cual los procesos psíquicos representan y se desarrollan como sistema, se formó en Vigotski en el estudio que realizó en el Instituto experimental de defectología sobre los niños con diferentes desviaciones en el desarrollo.

La investigación de la formación de los conceptos la realizó su discípulo más cercano L. S. Sarajov (1930), bajo la dirección de L. S. Vigotski, y después de la temprana muerte de aquél, la continuó Y. V. Kotelova y E. I. Pachkovskaya. Por primera vez, la metodología y los resultados de esta investigación fueron publicados en 1931, en el libro de Vigotski "La psicología del adolescente". Como consecuencia, éstos entraron orgánicamente en el capítulo 5 de su monografía "Pensamiento y Lenguaje" (1932. T 2).

Estos son algunos de los momentos más sustanciales de la investigación realizada.

En primer lugar en la investigación dada, que tiene un carácter experimental genético, se aplicó una metodología original que consistía en la mediatización del proceso de la formación de conceptos mediante la introducción del signo en calidad de medio, el cual era una palabra sin sentido (una combinación de sonidos). Durante el desarrollo del experimento, en el proceso de colaboración especial del investigador con el investigado, la frase sin sentido se saturaba de importancia y, al mismo tiempo, llegaba a ser un medio de generalización y comunicación.

En segundo lugar, a diferencia de otras investigaciones, en ésta se estudiaba la historia misma del signo, la historia de la transformación "de la no señal" en un signo portador de significado. Con esto se creaba el modelo experimental del surgimiento de la palabra concientizada, es decir, de la fusión del complejo material externo de los sonidos con la significación, gracias a lo cual, y sólo de este modo, puede desarrollarse la comunicación.

La importancia de esta investigación la determinan, entre otras, las dos particularidades antes señaladas. En su principio, se estableció el hecho fundamental según el cual se desarrolla la significación de las palabras, o dicho de otro modo, las generalizaciones contenidas en ellas. Asimismo, se esclarecieron también los estadios fundamentales del desarrollo de las palabras de las generalizaciones. Los estadios se diferencian unos de otros no solamente por los objetos de la realidad material y social generalizados en ellas, sino también por cómo están generalizados. De diferente manera, el contenido generalizado exige también su propio sistema de procesos psicológicos (de la percepción, de la memoria, de la atención) que se apoyan en la construcción de unas y otras generalizaciones. La formación de los conceptos o la adquisición de la palabra significado- escribió Vigotski- constituye el resultado de una actividad compleja (la operación con la palabra o el signo) en la cual participan todas las funciones intelectuales fundamentales en una combinación especial (1982, T. 2, pág. 131).

Dado que la investigación se realizó con niños de diferentes edades y parcialmente con adultos, el análisis funcional en ella está unido al ontogenético. La importancia de la palabra sin sentido, introducida en el experimento en calidad de medio material, se desarrolló y tuvo una serie de estadios que, por el carácter de la generalización, son semejantes a aquellos estadios que transita cualquier palabra en su desarrollo ontogenético.

El propio Vigotski otorgaba a esta investigación una gran importancia, pues por una parte, con ella concluía un ciclo de investigaciones dedicadas al problema de la mediatización de los procesos psíquicos superiores y su estructura sistemática. Por otra parte, en relación con el esclarecimiento del desarrollo del significado de las palabras, se abrieron las perspectivas de la investigación acerca de la construcción semántica y de la construcción sistemática de la conciencia en su unidad; asimismo, dio la posibilidad de señalar la unidad (subrayamos la unidad) del pensamiento verbal al cual, según Vigotski, es el aspecto interno de la palabra, su significado.

Hemos destacado que en la investigación de la formación del concepto se entrelazaron el análisis propiamente funcional y ontogenético. Esta investigación demuestra que la formación de los conceptos, y la mediatización de éstos a través de la palabra, se alcanza hacia la edad de la adolescencia. Por un lado, surgió la tarea de esclarecer qué aporta el tránsito hacia el pensamiento conceptual en la organización del resto de los procesos y, por

el otro, si varía o no, y si cambia entonces como una estructura general de las funciones psíquicas.

Ya en sus primeros trabajos experimentales, dedicados al problema de la mediatización, L. S. Vigotski planteó la hipótesis según la cual la función psíquica tomada de manera aislada no tiene historia, y el desarrollo de cada función psíquica se determina por el desarrollo de todo su sistema y el lugar que ocupa en él una función psíquica determinada. La demostración de este postulado fue posible en la valoración del desarrollo psíquico en la ontogénesis. Ante todo, comenzaron a estudiarse aquellos cambios que ocurren en los procesos psíquicos fundamentales relacionados con el tránsito del niño al pensamiento conceptual. Quedó establecido que las relaciones entre los procesos psíquicos presentes en las edades que anteceden al adolescente cambian de manera radical. Así, en la edad preescolar y escolar temprana, el pensamiento se encuentra en una dependencia funcional de la memoria; en la adolescencia, estas relaciones cambian a la inversa: la memoria se coloca en una dependencia funcional del pensamiento en los conceptos. Una reestructuración análoga ocurre también en la percepción; si antes el pensamiento se realizaba dentro de la percepción, ahora percibir quiere decir pensar lo percibido en conceptos.

Sin embargo, a Vigotski le parecieron insuficientes estas demostraciones obtenidas en el análisis de los cambios en la construcción sistemática de la conciencia en la adolescencia. El supuso que en la desintegración del proceso de formación de conceptos deben ocurrir cambios esenciales de todos los otros procesos psíquicos. Para la comprobación de esta hipótesis, realizó una investigación especial comparativa para observar la desintegración de la formación sistemática de la conciencia en 3 enfermedades: histeria, afasia y esquizofrenia. Y así, encontró las demostraciones necesarias (el carácter y los resultados de dicha investigación está descritos en su artículo "Las Alteraciones de los Conceptos en la Esquizofrenia", 1932).

Es imprescindible destacar que Vigotski no sólo conocía profundamente las alteraciones en el desarrollo psíquico de los niños, sino también la clínica psiquiátrica y nerviosa. Su teoría de la construcción sistemática de la conciencia se convirtió en la base para la elaboración de una nueva concepción sobre la localización de las funciones psíquicas en los niveles superiores del sistema nervioso la cual, en contraposición con las ideas estrechas sobre el tema, puede considerarse la concepción de la localización sistemática o la teoría acerca de los sistemas cerebrales. Esta concepción la desarrolló de una manera particularmente intensiva A. R. Luria en la investigación de las lesiones locales en los niveles superiores del sistema nervioso.

En la parte propiamente psicológica del trabajo de L. S. Vigotski "La Paidología del Adolescente" (1984, T 4.), se resumen los resultados de un período importante de las

investigaciones de la naturaleza de los procesos psíquicos superiores en el hombre: su origen social, su naturaleza mediatizada y sgnica, y su estructura sistemática. En las investigaciones, encontraron su realización los principios metodológicos fundamentales de la construcción de la psicología: el análisis de las unidades, y no de los elementos, el camino de lo superior a lo inferior, la unidad del análisis funcional, estructural e histórico, el enfoque sistemático y el método histórico en el estudio del problema de la conciencia.

El periodo final de la obra de Vigotski abarca los años 1931-1934. En el inicio, ocurrieron cambios sustanciales en las condiciones de su trabajo. En la academia de educación comunista se cerró el laboratorio de psicología. Al mismo tiempo, en Jarkov se organizó la academia de psiconeuropatología de Ucrania, con una sección de psicología; para trabajar en esta sección invitan a L. S. Vigotski, A. R. Luria, A. N. Leontiev, L. I. Bozhovich y A. V. Zaparochets. Como consecuencia de ciertas situaciones, L. S. Vigotski se queda en Moscú, sin embargo, mantiene el vínculo con el grupo, viajando de cuando en cuando a Jarkov.

En ese mismo tiempo, M. Y. Basov invita a L. S. Vigotski a Leningrado, al Instituto Pedagógico A. I. Guercín, donde impartirá conferencias y dirigirá trabajos de diploma de estudiantes de cursos regulares y doctorados. En Leningrado, alrededor de Vigotski, se organizó un grupo de colaboradores, los cuales realizaron su trabajo bajo su dirección. En el grupo estaban M. A. Levina, T. E. Connikova, CH. I. Chif, D. B. Elkonin y otros colaboradores del instituto, así como una gran cantidad de estudiantes que preparaban sus tesis. El trabajo científico se concentró fundamentalmente en los problemas de la psicología infantil y las tareas de la enseñanza y el desarrollo. Vigotski viajaba a Leningrado sistemáticamente durante 7-10 días por mes. El acontecimiento científico en este período de la vida de Vigotski fue su ingreso al Instituto de Medicina en Moscú, pues trabajando en la clínica de neuropatología y psiquiatría, su estatus de médico crecía.

L. S. Vigotski trabajó mucho y fructíferamente. Todos los que tenían contacto con él pensaban que tenía prisa por seguir adelante. Es posible que en esto influyera su enfermedad (toda la vida padeció de tuberculosis).

En los trabajos de este periodo destacaban tres intereses fundamentales. El primero relacionado con la continuación del trabajo sobre el problema de la construcción y el desarrollo de la conciencia. Ahora se concentraban en la construcción semántica de la conciencia y del problema estrechamente relacionado con ésta, al cual llamó el problema de la interrelación del afecto y el intelecto (esta línea de trabajos está expuesta en el capítulo seis de su monografía "Pensamiento y Lenguaje").

Este capítulo fue escrito poco antes de su muerte, durante su hospitalización a consecuencia de una crisis de tuberculosis, que terminó con su muerte. A esta misma línea de trabajo pertenece el artículo "El Problema del Retraso Mental" (1983, T.5)

A primera vista, los trabajos recordados pertenecen a diferentes problemas, pero nosotros hemos destacado que Vigotski estudió como problema psicológico cada uno de los casos de las insuficiencias en el desarrollo psíquico del niño. Así fue también con el retraso mental, basándose en un material clínico y en los resultados de una investigación experimental, cuestionó la idea tradicional de que se tratara a éste como una deficiencia puramente congénita intelectual. "Hemos dicho ya muchas veces que los procesos afectivos e intelectuales representan una unidad, pero ésta no es inmóvil y constante, cambia, y lo esencial para todo el desarrollo psicológico del niño es casualmente el cambio de las relaciones entre el afecto y el intelecto" (1983, T. 5 pág. 255).

Ahora nos remitiremos al capítulo "La Idea y la Palabra", dedicado a la cuestión de la realización de la idea en la palabra a través del lenguaje interno, "Nos queda, por último, dar el paso final a nuestro análisis acerca de los planos internos del pensamiento verbal, escribió Vigotski. El pensamiento no es la última instancia en este proceso. La idea misma no surge de otra idea, sino de la esfera motivadora de nuestra conciencia, que abarca nuestra atracción y necesidades, nuestros intereses e impulsos, nuestros afectos y emociones. Sólo ella puede dar la respuesta al último porqué en el análisis del pensamiento (1982, T 2. pág. 357).

Para Vigotski, el problema de la construcción semántica no se reducía sólo al sistema de generalizaciones de los significados de las palabras. La construcción semántica de la conciencia incluía en sí la parte afectivo-emocional de la vida del hombre.

El segundo interés de las investigaciones de Vigotski en este periodo está relacionado con el planteamiento y la solución de los problemas de la enseñanza y el desarrollo, que fue provocado tanto por la lógica interna de la revelación de su idea en la esfera de la formación de los conceptos, como por algunas situaciones de la vida en la escuela soviética. En esos años, en nuestro país se realizaban transformaciones en todo el sistema de la educación popular. Esto exigía el cambio en los grandes primarios de la escuela del sistema de enseñanza multilateral hacia el sistema de asignaturas, el cual se centraba en la asimilación de los conocimientos científicos por parte de los niños. Las investigaciones de los pedagogos y los psicólogos de ese tiempo atestiguan que en la base del pensamiento de los niños de edad escolar temprana descansa y un complejo sistema de generalizaciones y, consecuentemente, la enseñanza debe orientarse hacia estas particularidades del pensamiento. Esta idea se contraponía con todo el sistema de los puntos de vista de Vigotski. Surgió así, la necesidad de superar el enfoque que predominaba entonces, en cuanto a la relación de la enseñanza y el desarrollo psíquico en general y, en particular, del desarrollo mental.

L. S. Vigotski critica los puntos de vista de E. Thorndike, J. Piaget, K. Koffka sobre este problema, demostrando la relación de las teorías psicológicas generales de estos autores,

que tenían un carácter biologizador, con sus enfoques sobre la relación de la enseñanza y el desarrollo. Al mismo tiempo, bajo su dirección se desarrolló un gran ciclo de investigaciones experimentales. En primer lugar, el enfoque discutido fue bien representado en el capítulo seis "La investigación del desarrollo de los conceptos cotidianos y científicos en edad escolar" de la monografía "Pensamiento y el Lenguaje"; en segundo lugar, en el artículo "El problema de la enseñanza y el desarrollo intelectual en edad escolar" (1935). Ambos trabajos fueron escritos por Vigotski poco antes de su muerte.

Como en otros muchos trabajos, Vigotski analiza un problema psicológico y lleva hacia la solución de una serie de problemas generales. Así, basándose en la investigación de los conceptos cotidianos y científicos enriquece de manera sustancial nuestras ideas acerca de la estructura semántica, de la conciencia, la cual constituye un sistema complejamente estructurado en niveles de generalidad entre los conceptos. La solución de las tareas de la enseñanza y el desarrollo de manera sustancial se reflejaba en el problema general de las fuerzas motoras del desarrollo psíquico de los niños, desde el nacimiento hasta la madurez.

El tercer interés de las investigaciones del último periodo se centra en los problemas propios de la psicología infantil (de las edades). El desarrollo psíquico del niño interesó siempre a Vigotski, mientras se dedicaba a la elaboración de cuestiones más generales se dirigió a la psicología infantil, pero sólo de manera eventual. Ahora, estas cuestiones constituyen el centro de su búsqueda. Comenzó a escribir un libro en el cual se propuso exponer sus puntos de vista acerca de las cuestiones teóricas fundamentales de esta rama de la psicología, y representar en forma sistemática toda la dinámica del desarrollo psíquico del niño.

Para Vigotski, el desarrollo psíquico en la ontogénesis constituye la historia del proceso de formación de la conciencia humana, su estructura sistemática y semántica. Todas las investigaciones precedentes del problema de la conciencia tenían un carácter funcional. Para la culminación de estos trabajos, no era suficiente la historia del establecimiento de la formación de la conciencia, es decir, de la investigación ontogénica.

Vigotski realiza un gran trabajo preparatorio para la escritura de su libro, mismo que tendría un valor similar al anterior, en el cual desarrolló el análisis de la crisis general de la psicología. Los fragmentos para la creación por él de la teoría del desarrollo psíquico están contenidos en sus ensayos críticos sobre los puntos de vista del desarrollo psíquico de una serie de psicólogos extranjeros: A. Gessel, K. Koffka, J. Piaget y otros. (Algunos ensayos entraron en sus obras completas, 1982. tomo I).

En el transcurso de 1932-1934, L. S. Vigotski impartió un gran ciclo de conferencias acerca de la psicología infantil dirigida a estudiantes (estas conferencias se mecanografiaron y sirvieron de base para planear un libro). Sólo tuvo tiempo de escribir dos capítulos del libro "El problema de la edad" y "La edad lactante" (estos capítulos fueron escritos por el propio

Vigotski y en la actualidad algunas de sus conferencias están publicadas en el tomo 4 de sus obras completas, 1984".

#### NOTAS DEL TRADUCTOR

- 1) El autor se refiere a los 50 años transcurridos desde la muerte de L. S. Vigotski (1934) y el año de publicación del presente artículo (1994).
- 2) El manuscrito de Vigotski "La Significación Histórica de la Crisis de la Psicología" Tomo 11, se publicó en 1982.
- 3) En 1986 la editorial "Arte" sacó la 3a. edición de este libro y en 1987 se imprimió una nueva edición en la editorial "Pedagogía".
- 4) Los trabajos de Vigotski a este respecto se encuentran en el tomo 5 de sus obras completas (1983).
- 5) Vigotski L. S. El problema del desarrollo cultural del niño/Paidología 1928 No. 1
- 6) Ambos trabajos formaron parte de las obras completas de Vigotski 1984, T. 6, 1983 T. 3
- 7) Fueron presentados parcialmente en una serie de publicaciones de los colaboradores de Vigotski, A. R. Luría (1929) y A. N. Leontiev (1931).

## DEPRESION MATERNA, PSICOSIS SIMBIOTICA Y ADQUISICION DE LAS FUNCIONES YOICAS A TRAVES DEL MODELO TRIPARTITA (NIÑO-MADRE-TERAPEUTA)\*

AUTORA: MATILDE SAKRUKA COHEN  
Facultad de Pedagogía, Universidad Intercontinental

### RESUMEN.

En el presente artículo se abordará el tema que versa sobre la Psicosis Simbiótica, la cual será fundamentada por la teoría Psicoanalítica, específicamente por los Psicólogos del Yo, los cuales al hablar sobre el desarrollo y la detención infantiles han profundizado al estudiar las relaciones objetales mismas que en el caso de la Psicosis Simbiótica se ven alteradas.

Posteriormente se procederá a describir en que consiste la Técnica Tripartita, modelo de tratamiento propuesto por Margaret Mahler y que propone trabajar con el niño y con la madre y después se planeará tanto el problema de la investigación así como también la hipótesis y se describirán los logros terapéuticos que se han obtenido durante dos años de tratamiento al estar trabajando con un menor que al inicio de Psicoterapia tenía cinco años.

Finalmente se presentarán tanto los resultados como las conclusiones de dicha investigación.

Palabras claves: depresión materna, psicosis simbiótica, funciones yoicas, modelo tripartita.

(\*) Tesis presentada en la Asociación Psicoanalítica Mexicana A.C. para optar por la Especialidad como Psicoterapeuta Psicoanalíticamente Orientada de Niños y Adolescentes (1993)

### ABSTRACT

This paper deals about Symbiotic Psychosis according to the Psychoanalytic Theory, following the Ego Psychology Orientation. Child development is viewed according to object relations; Psychosis is then considered to be related with this process.

The Three Part Theory Treatment developed by Margaret Mahler will be described. This model emphasizes treatment on both mother and child. Specific hypotheses and results with a five year old, after a two year treatment using this model, are described.

\*Thesis presented in the Mexican Psychoanalytic Association, A. C. as a requirement for degree in Psychoanalytic Psychotherapy of Children and Adolescents. (1993)

### Agradecimientos

Para la elaboración de este trabajo tuve la suerte como la oportunidad de haber contado con el apoyo del Dr. Antonio Santamaría, el cual día con día me orienta pacientemente a conocer las profundidades del inconsciente, además, a comprenderme más para después poder entender a mis pacientes.

Por otra parte quiero agradecer también a mis supervisores y amigos los doctores Marco Antonio Corona y Juan José Yáñez, ya que con sus enseñanzas y experiencia me aportaron las bases suficientes para abordar tanto teórica como técnicamente a mis pacientes, y también al Dr. Eduardo Dallal quien en su inicio se hizo cargo del caso, al supervisar parte del material que ha sido presentado, y más tarde fue retomado por el Dr. Corona, para la realización del trabajo presentado para optar por el entrenamiento como psicoterapeuta psicoanalítico de niños y adolescentes. A todos ellos mi agradecimiento por siempre y para siempre.

### MARCO TEORICO

El tema que versa sobre la Psicosis Simbiótica ha despertado controversias en las diferentes Escuelas que comprenden el Psicoanálisis ya que por ejemplo, la Escuela Mahleriana postula la importancia de las primeras etapas que cursará el bebé y que comprenden la autística, la simbiótica, la de diferenciación y el proceso de separación e individualización para que el infante pueda más tarde adquirir una autonomía y una identidad propia. En cambio otros autores comentan que desde el nacimiento el bebé establecerá una relación objetal con la madre.

El enfoque usado en este trabajo ha sido el que comprende a los Psicólogos del Yo, tales como Freud, Hartman, Lowenstein y se basará en las aportaciones que Mahler hizo tanto en la teoría como en la práctica, específicamente en casos de Psicosis Infantil.

Mahler (1968) amplió los conceptos de Kanner (1943) sobre el Autismo y señaló que la existencia de un autismo secundario era una defensa en contra de una relación más

profunda con la madre lo cual indicaba que la etapa de la Simbisis normal había sido vivida inadecuadamente en su momento.

Ahora nos podemos cuestionar ¿Qué es lo que sucede que el infante no pudo simbiotizarse a la madre y mucho menos diferenciarse de ella quedando detenido en su desarrollo?

Por otra parte también nos podemos cuestionar ¿Qué tanto influye la madre para que se dé esta detención en el desarrollo del infante? ¿Cuáles son las ganancias secundarias y los costos de dicha enfermedad?.

Empezaremos por decir que la etapa Simbiótica normal que se da en el infante es esperada de los tres a los cinco meses de vida, en ese momento el neonato cursa un estado de indiferenciación con la madre, el "Yo" aún no es diferenciado del "no Yo" y en donde lo interno y lo externo sólo empiezan a sentirse gradualmente como diferentes y cualquier percepción de desagrado interna o externa, es proyectada más allá de este límite común.

Con los cuidados de la madre se dará una especie de Simbiosis social normal y será dentro de esta matriz de dependencia fisiológica y sociológica con la que tendrá lugar la diferenciación estructural que llevará la organización del individuo para la adaptación y esto consistirá en un funcionamiento adecuado del Yo.

Con el desarrollo de la percepción, el infante se da cuenta de que el objeto satisfactor de sus necesidades vienen de afuera (Ana Freud 1953) y esto le ayudará a que paulatinamente vaya integrando en su interior tanto las experiencias agradables como las desagradables y posteriormente diferenciará su cuerpo del cuerpo de su madre. Es así como el bebé va saliendo de su mundo interno y establece una relación objetal con la madre y para que esto se lleve a cabo con éxito es necesario que el infante posea un aparato psicológico íntegro desde lo neurológico (herencia constitucional) y también que la madre posea una disponibilidad emocional como objeto.

"Una fase simbiótica intensa y adecuada es requisito indispensable para que el bebé humano pueda más tarde desligarse con éxito. Sólo si la simbiosis fue adecuada el niño está en condiciones de entrar felizmente en la fase de la gradual separación e individualización. El fin y desenlace de este proceso de individualización es alcanzar una imagen estable del sí mismo y depende de que se hayan logrado IDENTIFICACIONES felices por un lado y por otro, que se haya hecho una distinción entre las representaciones objetales y las representaciones del sí mismo" (Mahler 1968).

Esto nos indica que el menor ya internalizó a la madre globalmente dándose la constancia del objeto libidinal. Este es un proceso que culmina al tercer año de vida.

Lo anterior en el caso de la Psicosis Simbiótica no se dio y se han establecido varias hipótesis al respecto, por una parte se piensa que el factor constitucional ha sido

determinante para la gestación de dicha patología; por otra parte se piensa que el medio ambiente influye en la detención del menor como por ejemplo, una patología en la madre pudo haber interferido en el desarrollo del infante y tal sería el caso de una Psicosis materna, de una Depresión materna etc.

La manera del menor de expresar su patología sería en los momentos en que al separarse de la madre cae presa de una angustia intensa lo cual nos habla de la imposibilidad de haber llegado a la fase de la Constancia del Objeto Libidinal.

Esto se debe a que hubieron fallas en la etapa de la simbiosis normal, deficiencias en la utilización intrapsíquica del niño de la compañera materna dándose una inhabilidad para utilizar la representación del objeto materno y sin esto no ocurre la diferenciación del ser, dándose una fusión y confusión simbióticas con el objeto parcial. Es así como la individuación defectuosa o ausente se encuentra en el centro de la Psicosis Infantil.

El niño psicótico fracasa en la adquisición de la capacidad para percibir y usar al agente materno para mantener su homeostasis y tampoco puede soltarlo después, por lo que queda indiferenciado, se vive como si fuera una extensión de la madre. Presenta defectos en su Yo y esto se observa en que no alcanzan un sentido de identidad individual y la formación de la identidad presupone una estructuración del Yo y la neutralización de los impulsos.

No todas las funciones del Yo resultan interferidas, por ejemplo, algunas de las funciones intelectuales pueden conservarse y el aparato del Yo al servicio de la memoria, de la percepción y lo demás queda de ordinario intacto, o no es dañado, como ocurre con las psicosis orgánicas.

Traumas severos pueden precipitar un cuadro psicótico y también una predisposición constitucional puede desencadenar este padecimiento.

El niño con psicosis simbiótica presenta dificultad para discriminar afectivamente lo social, el mundo objetal humano y el medio inanimado, le da vida a los objetos y debido a sus fantasías de fusión con la madre, piensa que ésta le responderá a todo lo que el siente y piensa de una manera simultánea, pero de la misma manera en que desea fundirse con la madre también presenta el temor de que ésta lo reengolfe y se defiende a través de conductas autistas en donde no se relaciona con el objeto por temor a perder su precaria identidad. De aquí que muchas veces el diagnóstico de Psicosis Simbiótica se confunda con el de Autismo.

La quiebra aguda con la realidad es introducida por lo que prueba ser esencialmente un pánico de separación y de aniquilamiento, en respuesta a expresiones tan comunes como el inscribirlos al Jardín de Niños, la hospitalización con separación física de la madre, y el nacimiento de un hermano, etc.

El mundo es percibido por ellos como hostil y amenazante porque tienen que enfrentarlo como a un ser separado. La ansiedad de separación abruma al Yo quebradizo del niño psicótico simbiótico y sus reacciones de ansiedad son intensas o difusas.

Existen alteraciones y trastornos en el lenguaje, en su pensamiento, en los afectos, en la capacidad de abstracción, en la integración, en la síntesis y predomina el proceso primario.

Se ha observado que el niño psicótico simbiótico presenta confusión en su identidad de género, lo cual se relaciona a que muchas veces el padre no está presente ya no sea física sino emocionalmente, de allí la importancia de su presencia pues viene a ser el partero del nacimiento psicológico del infante, es decir, es quien lo lleva al desarrollo emocional.

Al hablar sobre la influencia que ejercen ambos progenitores en el crecimiento del niño, no podemos descartar la postura de los terapeutas familiares, los cuales coinciden con los teóricos de las relaciones objetales, al mencionar que la madre del niño psicótico es descrita como controladora, dominante y excluye al padre de esta relación.

Al describir la personalidad de la madre del niño psicótico también ha habido controversia ya que hay autores tales como Katz (1975) y la misma Mahler (1968) que señala que no necesariamente la madre posee una patología individual como determinante de enfermedad, sin embargo, al mismo tiempo Mahler y otros autores comentan que la madre del niño psicótico simbiótico presentó alteraciones en su propia simbiosis, es decir, ésta no fue resuelta adecuadamente y esto contribuye a que le impida al menor separarse y a vivirse como un individuo autónomo; se ha pensado que este tipo de madres son parasitarias e infantilizantes.

Mahler (1968), Winnicott (1949) y en nuestro medio Pla (1983) señalan que una depresión caracterológica en la madre puede contribuir a una detención en el desarrollo infantil ya que al no estar disponible emocionalmente para el bebé sobre todo en la fase de la simbiosis ya sea que esta depresión haya sido postpartum o una depresión previa al nacimiento del menor le impiden que éste progrese en su desarrollo. Por otra parte también se observó que cuando el niño se iba separando de la madre ésta sufría de un duelo ya que para el inconsiente de ella el cuerpo del bebé durante las fases presimbiótica y simbiótica es parte de la representación del sí mismo de ella, lo siente como si éste fuera una parte de su cuerpo, lo vive como un falo ilusorio por lo que la separación del menor es dolorosa para ella y es vivida como si fuera una pérdida y en madres que cursan de una depresión previa relacionada a pérdidas significativas en su infancia, la separación del hijo deprimen más por que les reactiva la pérdida original, de allí que una manera de no asumir el dolor ni el duelo sea impidiendo que el niño se diferencie de ellas, ya que de lo contrario tendrían que asumir su depresión y su soledad. Además de que en este tipo de casos, la madre se forja prerrepresentaciones defectuosas y psicóticas durante el embarazo y que están formando

parte de un sistema defensivo en relación a un Yo defectuoso y patológico (Dr. Isaías López 1979).

El Dr. Solís Garza (1984) señala que la Psicosis Simbiótica representa una necesidad psicótica de los padres y se relaciona con el fenómeno de "Folie a deux" en donde uno está inmerso en la locura del otro. La madre desarrolló fantasías preconceptivas filicidas, en donde muestra una ambivalencia hacia el hijo y existe un deseo inconsciente de destruirlo. La fantasía que predomina en la simbiosis patológica es que la única manera de poderse separar es a través de la muerte, de los accidentes; ya sea de uno o del otro y la única manera de sobrevivir es por medio de esta liga tan estrecha, las fantasías de muerte crean un sentimiento de culpa inconsciente y si ésta no se hace consciente, sólo se refuerza el ligamen simbiótico.

La Dra. Pla (1983) señala que el niño psicótico simbiótico viene a ser la pantalla de las proyecciones de la madre, mitiga su soledad, equilibra el sistema familiar y encubre muchas veces la locura de la madre y ésta se protege de su locura, depresión o angustia usando al hijo hasta enloquecerlo, deprimirlo o angustiarse (Solís Garza 1987).

La Dra. Pla (1983-1987) señala que los padres del niño psicótico, en especial, la madre, ha tenido con gran frecuencia imágenes monstruosas o de indiferenciación respecto al niño precediendo al nacimiento de éste. Estas imágenes y fantasías se vinculan a figuras significativas de la historia familiar que mueren tempranamente o trágicamente y en las que el niño resulta identificado de manera inconsciente o en forma explícita.

Como se puede ver mucho se ha discutido sobre la depresión materna como obstáculo para que la madre pueda expresar un adecuado maternaje impidiéndole al infante separarse, además de que le brinda un amor especial, en donde se le sobreprotege inutilizándolo de sus funciones yoicas. Y en este punto quisiera agregar que éstos serían "los amores que matan" y lo que aniquilan son la autonomía, individuación y la adquisición de una identidad propia, asumiendo una identidad prestada, es decir, la de la madre y esto se puede ver porque al menor le cubre su soledad y ella al carecer de un compañero que la acompañe toma al infante como si éste fuera su consorte y son la ausencia paterna se refuerza esta simbiosis patológica.

A continuación se presentarán tanto las preguntas como las hipótesis de la presente investigación.

#### **PREGUNTAS DE INVESTIGACION.**

1.- ¿Una Depresión Caracterológica en la madre puede estar relacionada con la aparición de la Simbiosis Psicótica Infantil?

2.- ¿La ausencia tanto física pero sobre todo la emocional de la figura paterna (en primera instancia la del padre pero si éste no está disponible, la de algún familiar cercano que sea significativo) contribuye a la gestación de una relación simbiótica patológica materno-infantil en aquellas madres que cursan de una depresión caracterológica?

De lo anterior se podría hipotetizar que la Psicosis Simbiótica es ambiental y que está estrechamente relacionada con la Psicopatología Materna y la Ausencia Paterna; por lo que las Hipótesis quedan planteadas de la siguiente manera.

#### **HIPOTESIS.**

1.- Se considera que una depresión caracterológica de la madre se relaciona con el padecimiento de la Psicosis Simbiótica.

2.- El padre al estar ausente emocionalmente (o cualquier sustituto masculino) contribuye a la manutención de la Psicosis Simbiótica en aquellas madres que cursan de una depresión caracterológica.

#### **METODOLOGIA.**

En cuanto a la manera de abordar a éste tipo de pacientes, Mahler (1968) propuso la Técnica Tripartita que comprende a la Madre, al Niño y al Terapeuta.

Mahler (1968) plantea que al estar el problema central en la relación diádica, lo más adecuado es hacer que la madre participe en el tratamiento del hijo y postula la necesidad con el paciente una experiencia simbiótica correctiva, en relación de uno a uno con un terapeuta que conduzca a la reconstrucción de una relación lo más parecida a la simbiótica con la madre misma.

Esto tiene varias finalidades y se mencionarán algunas de ellas: 1) Que el infante recurse la etapa de la simbiosis que en otro momento fue vivida de una manera defectuosa, la diferencia ahora es que al revivirla se corregirán las fallas que hubieron en el maternaje para que el menor posteriormente pueda diferenciarse de la madre. 2) El terapeuta en parte fungirá como partero del nacimiento psicológico del menor, papel que correspondía al padre y cuya finalidad era separar al niño de la madre e impulsarlo al desarrollo. 3) Al estar trabajando esto le dará esperanzas a la madre en el sentido de que el problema podrá tener solución pero es importante tener el grado de severidad de la patología y por otra parte se le ayudará a que vaya teniendo conciencia de su contribución a las interferencias existentes en el desarrollo del menor. 4) La madre al irse identificando con el terapeuta aprenderá a relacionarse de otra manera con el menor. 5) Es importante trabajar con el proceso secundario de la madre y 6) Se le ayuda al niño a que pruebe la realidad muy

gradualmente y a su propio ritmo y el terapeuta funcionará como un Yo auxiliar de ambos integrantes de la díada, 7) Al irse diferenciando de la madre el menor empezará a vivir como un ser autónomo, separado e irá adquiriendo una identidad propia y 8) El terapeuta ayudará a la madre a buscar otras alternativas y modos de vida que no nada más incluyan al menor, es decir, que busquen intereses personales, 9) Con el tiempo el Yo del paciente se estructura y diferencia mejor y puede empezar a apoderarse de otras funciones para sí mismo.

Es importante señalar que al inicio del tratamiento el mismo se encauzará más con fines pedagógicos y educativos y cuando el menor esté en mejores condiciones podrá ser interpretado. En este punto es conveniente mencionar que importa más la actitud del terapeuta para con el paciente que sus interpretaciones.

El objetivo consiste en que cada uno asuma sus funciones yoicas y se haga responsable del sí mismo.

Es sólo de una prolongada experiencia simbiótica correctiva que el niño puede irse integrando paulatinamente a un grupo.

Hay dos fases en el tratamiento: 1) El establecimiento del inicio de la relación de objeto y 2) Que el niño reviva y entienda las experiencias traumáticas que han impedido su desarrollo para de esta manera poder progresar en el mismo.

Es importante que la madre se identifique con el terapeuta y lo viva como un principio maternal para que posteriormente pueda tratar al niño de una manera más sana.

Si no se le incluyera a la madre en el tratamiento ésta se sentiría amenazada y excluida y podría poner en peligro al mismo.

#### **EXPOSICION DEL CASO Y LOGROS EN LA PSICOTERAPIA.**

Para sustentar lo anterior se expondrá a continuación el caso de investigación con el que se ha trabajado durante dos años utilizando la técnica propuesta por Mahler en donde se ha visto tanto a la madre como al niño con una frecuencia de tres veces a la semana, esto con la finalidad de crear las condiciones necesarias para que ambos cursaran una simbiosis adecuada, lo cual los ha ayudado a diferenciarse paulatinamente. Esta modalidad de tratamiento se ha ido modificando debido a que las necesidades del menor han ido cambiando en el transcurso de la terapia.

Al asistir al tratamiento Ricardo tenía cinco años de edad y lo que decidió a Mariana a atenderlo fue el hecho de que cuando ella intentó inscribirlo a la Escuela, éste se angustió y se negó sistemáticamente a ir al Colegio lo cual fue expresado a través de crisis de pánico.

Además el temor que Ricardo presentaba para asistir al Colegio también presentaba una "regresión" ya que en el área del lenguaje empezaba a hablar adecuadamente pero su habla se volvía incongruente y terminaba hablando como un "baby talk" y la madre con frecuencia le tenía que estar adivinando y traduciendo lo que éste quería decir. Su motricidad era lenta y torpe y esto estaba relacionado con la inactividad a la que había estado sujeto pues se la pasaba la mayor parte del tiempo acostado viendo la televisión. Se rehusaba a salir a la calle pues la gente extraña le daba miedo. También tenía temor de bajar las escaleras pues sentía que se iba a caer. Es importante señalar que sólo tomaba líquidos pues la carne le daba miedo y en el momento de conocerlos todavía tomaba mamila.

El menor provenía de una familia desintegrada ya que la madre era madre soltera y el menor no conocía al padre. Ambos vivían con tres hermanas de ella por lo que los únicos modelos de identificación eran mujeres y todas eran solteras.

Ricardo no había convivido con ningún niño y tampoco había tenido hasta el momento ninguna experiencia escolar. Su vida era rutinaria y los estímulos medio ambientales eran escasos.

El tipo de juegos que tenía era el de reproducir los programas de televisión sobre todo los noticieros y usaba muñecos para estos fines y la madre en un momento me comentó que el menor asumía conductas autistas pues no incluía a los demás en sus juegos.

Mariana, la madre, pensaba que la detención en el desarrollo en el menor se debía a que tanto las hermanas de ella, como ella misma lo habían sobreprotegido en exceso pues era el único niño en casa y cuando Ella se atrevía a pedirles a las hermanas que no lo consintieran, éstas la descalificaban en su rol materno.

La madre de Ricardo había tenido varias pérdidas significativas en su historia personal, dentro de las cuales estaba el hecho de que cuando ella tenía seis años de edad su madre falleció dando luz al producto (éste también falleció) y cuando Mariana estaba embarazada del menor, el padre de ella falleció de un paro cardíaco por lo que ella renunció a vivir con el padre del menor ya que de hecho éste le había propuesto dejar a su esposa con la que mantenía una relación insatisfactoria e irse a vivir con ella, pero con la muerte del padre ella se deprimió y sintió que era una traición en dejar a sus hermanas e iniciar una vida independiente de ellas, por lo que Ricardo no tuvo padre. El haber renunciado a la pareja se sumó a otras pérdidas previas de Mariana, por lo que cuando nos conocimos, al valorarlos, me percaté de que además de la existencia de una Psicosis Simbiótica y de un estilo de relación familiar simbiótico, Mariana cursaba de una Depresión Caracterológica, es decir, de tiempo atrás.

Ricardo con su nacimiento había venido a sustituir en parte al abuelo debido a que cuando éste falleció todo el sistema familiar se deprimió y el duelo no había sido resuelto, de hecho

una de las tías al nacer el menor había comentado que si Dios les había quitado al padre se los había regresado en el menor.

Posteriormente en el transcurso del tratamiento, Mariana expresó el temor de que si Ricardo algún día se hacía independiente las abandonaría y esto en parte podría explicar el por qué tanto las tías como la madre sobreprotegían en exceso al menor, sabotéandole cualquier intento de diferenciación al asumir sus funciones yoicas; pues hablaban y decidían por él.

Había una detención en su desarrollo ya que la madre también por temor no permitía que éste se viniera solo y argumentaba que era debido al poco espacio geográfico de la casa, por otra parte, no le daban carne pues le daba miedo que ésta se le atorara y tampoco se le permitía comer dulces. También era bañado en tina por la madre ya que a esta le daba temor que el menor se ahogara en la regadera y ella lo bañaba porque a su parecer si él lo hacía se dejaría la mugre. Otro de sus temores consistía en que si el menor asistía al Colegio se podría caer o aventar por una de las ventanas del salón de clases.

Este material me hablaba tanto de los temores como de los deseos de la madre sobre el menor y al respecto Mahler (1968) y Dorothy Bloch (1978) coinciden al señalar que detrás de una sobreprotección materna se dan dobles mensajes ya que por una parte existe la preocupación, el cariño y por eso se le cuida al niño, pero por otra parte, en el fondo existe un rechazo hacia éste, rechazo que encubre las fantasías filicidas.

Mariana le transmitía a Ricardo ese tipo de mensajes paralizándolo en sus funciones yoicas y otro aspecto que lo tenía paralizado era la erotización que presentaba con la madre, en donde, éste en ocasiones se le acercaba y le acariciaba un seno, la espalda, le daba besos en la boca y ella se lo permitía. El darle besos a la madre sucedía con frecuencia, cuando el menor veía escenas de amor en la televisión pero, su actitud era otra cuando veía escenas de violencia, pues gritaba se pegaba, lloraba, decía incoherencias y se ponía nervioso, lo cual indicaba que Ricardo todavía no distinguía entre la realidad y la fantasía e imitaba como un elemento que introyectaba para después identificarse.

Su lenguaje era deficiente debido en parte a una escasa estimulación ambiental además de que el Sistema Familiar le traducía lo que él quería decir; presentaba trastornos de pensamiento y problemas de lenguaje que estaban en relación a la sobreprotección materna.

Su marcha era torpe, se caía con frecuencia y un examen físico que hacía tiempo se le había aplicado resultó negativo.

En el aspecto social no convivía con nadie fuera de su familia, pues mostraba angustia ante los extraños siendo ésta una de las líneas más afectadas en Ricardo.

Mariana era enfermera y al momento de conocernos había pedido un permiso en el Hospital donde laboraba pues tenía la inquietud por atender al menor. Se describía a sí misma como antisocial, a mí me parecía más esquizoide, decía que tendía a seleccionar a sus amistades y pensaba que las mujeres eran unas "chismosas" por lo que prefería relacionarse más con el sexo masculino.

Después de haber obtenido la información suficiente que me permitiera comprender las actitudes, comportamientos tanto del menor como de su contexto familiar, se llegó a la conclusión de acuerdo al GAP (El grupo de avance de la Psiquiatría, clasificación diagnóstica de Psicopatología Infantil) y a la teoría que propone Mahler de que Ricardo padecía una psicosis simbiótica y esto le fue explicado a Mariana; se le creó conciencia de la influencia que ella tenía en las conductas del menor y también en la actitud que el Sistema Familiar asumía con Ricardo favoreciéndole su detención.

Se vio la necesidad de que la madre comenzara a establecer límites y hábitos con Ricardo y que se le dejara de tratar como bebé y se le fuera creando una estructura y una diferencia al empezarlo a frustrar.

Se vio la conveniencia de que la madre participara en el tratamiento para poder darle otros lineamientos de manejo al menor y se acordó de que por el momento no era conveniente que Ricardo asistiera al Colegio ya que lo viviría con mucho sufrimiento.

Invito a las tías a través de Mariana a asistir al tratamiento y a excepción de una de las ellas que participó en algunas de las sesiones, las demás no lo hicieron pero no se negaron a colaborar; se trató de convertirlas en aliadas terapéuticas para que no sabotearan el tratamiento. La finalidad era que a través de Mariana se cuestionaran sus actitudes y comportamientos en la relación que tenían con el menor y pudieran percatarse de qué manera interferían en su desarrollo para que poco a poco lo fueran modificando.

## EVOLUCION DEL TRATAMIENTO

A continuación se señalarán los logros y avances que se han dado tanto en Ricardo como en Mariana.

En las primeras sesiones de Psicoterapia la actitud de Ricardo era de pasividad, lloraba constantemente y se rehusaba a verme la cara. Yo trataba de platicar con él pero éste se negaba ya que empezaba a hablar con cierta fluidez y claridad pero después decía palabras incoherentes o no se le entendía y posteriormente me dí cuenta de que ésta era una manipulación de su parte para que la madre le tradujera lo que me quería decir, de esta manera, evitaba ejercitar su lenguaje y su pensamiento. Le propuse a Mariana lo dejara de

hacer, lo cual le resultó amenazante pues automáticamente respondía a las peticiones del menor, sin embargo, sus intervenciones fueron disminuyendo.

También se negaba a jugar, prefería quedarse en su lugar y a través de la madre, al invitarla yo a jugar, él se fue integrando poco a poco a los juegos, pero al principio nos pedía que hiciéramos las cosas por él.

Se empezó a crear distonía en la relación parasitaria de ambos al cuestionar a la madre que era lo que un niño de cinco años hacía y esto tuvo su efecto pues la madre expresó el enojo al decir que el menor no asumía su edad cronológica, además de que las tías lo apoyaban y la madre fue creando límites y el menor empezó a perder sus ganancias secundarias y manifestó enojo por medio de los berrinches. Como consecuencia de mis intervenciones Ricardo empezó a comer carne y a hacer las comidas en el comedor, a recoger sus juguetes.

Debido a que no existía una diferenciación entre el menor y la madre, se introdujo un espejo con la finalidad de que el menor realizara ejercicios de reconocimiento corporal, de ubicar las diferentes partes de su cuerpo, de diferenciar las partes que eran de él, aquellas que eran de las de la madre, lo cual le fue ayudando a adquirir límites corporales y a vivirse como diferente de ella.

Por otra parte el menor presentaba una ecolalia aplicada a los anuncios de televisión, efecto de lo visto en ella y paulatinamente se fue identificando con varios personajes televisivos a quienes imitaba asumiendo su rol.

La madre comenzó a llevarlo con más frecuencia a la calle.

Ricardo empezó a realizar juegos de diferenciación cuando por ejemplo decía que la madre iba a votar por un partido político diferente al de él.

Por una parte expresaba placer al sentirse diferenciado de la madre, pero en otros momentos manifestaba su enojo al sentir que yo los estaba separando.

Mariana, por su parte, también expresó malestar cuando se dio cuenta de lo "pegada" que estaba a Ricardo y decidió regresar al Hospital a trabajar.

El papel que las tías tenían, en un principio fue importante ya que Mariana era susceptible a sus críticas pero al empezarse a identificar conmigo en otro estilo de relación que no le estuviera juzgando ni criticando, le permitió poner límites y ellas pasaron a un nivel secundario.

Por otra parte empezó a destapar el duelo por los objetos perdidos al confiarme su desconfianza sobre los hombres ya que el concepto que tenía de ellos consistía en que eran "cerebrales, materialistas y vagos". La finalidad terapéutica era que les llorara para que

podiera elaborar las pérdidas y estar disponible libidinalmente para otros objetos posteriormente.

Ricardo se seguía diferenciando pues otros de sus logros consistía en que se empezó a bañar solo en la regadera, a despertarse más temprano y ayudar a una de sus tías en su negocio. También mandaba mensajes ya con una intención y con simbolismo, empezó a mostrar más iniciativa para hacer las cosas y el tipo de juego cambio a uno en donde ya había una secuencia y un contenido, ya era capaz de crear un diálogo consigo mismo.

A partir de los siete meses de tratamiento, Ricardo comenzó a utilizar el lápiz y el papel, hacía garabatos y esto era un elemento nuevo que utilizaba así como también el hecho de que espontáneamente se ofrecía a ayudarme a recoger los juguetes, lo cual hablaba de una mayor organización interna en él y del deseo de comunicarse más.

A los ocho meses de tratamiento se permitió defecar en mi baño lo cual era un logro muy importante pues significaba el desprenderse de partes de sí mismo para regalármelas a mí.

En la casa los berrinches que hacía ya eran algo más específico e intencionado. Otro de sus logros fué el hecho de que se atrevió a sacar a la madre de las sesiones, lo cual hablaba de que ya se encontraba en mejores condiciones para separarse de ella.

Esta separación tuvo sus efectos en Mariana ya que ella por su parte se empezó a dar cuenta de lo difícil que le resultaba hacer una vida propia, y fue a los diez meses de tratamiento que decidió irse de vacaciones y dejó al menor con sus hermanas.

Por otra parte, en sus juegos Ricardo empezó a expresar la necesidad y el deseo de convivir con otros niños ya que escenificaba en sus juegos que unos muñecos iban a visitar a los osos y posteriormente, en sesión se reprodujo el Programa de Nino Canún, decía que él era Nino Canún y posteriormente sustituyó este nombre por el suyo, elementos claros que hablaban de la imitación, de la introyección para lograr una identificación. Debido a que el menor continuaba expresando la necesidad de convivir con niños se pensó en la posibilidad de ofrecer una terapia de grupo con otro niño de su misma edad, lo cual vendría en parte a romper con la simbiosis materna pues se le excluiría a la madre de una de las sesiones y el menor se podría identificar con otro par y dejar a un lado las identificaciones con los personajes televisivos en una forma de integrarlo a su realidad Psíquica y Social.

Otro de sus logros fué que a partir de los doce meses de tratamiento el menor comenzó a decir frecuentemente a todo lo que yo le decía "Yo creo que sí, Yo creo que no", lo cual hablaba de una diferenciación del Yo, y del no Yo ya que hablaba en primera persona, además de que era una autoafirmación.

El convivir con otro niño era una terapia de grupo, al principio le dio temor pero lo fue perdiendo y empezó a disfrutar de su compañía; además de que dejó de identificarse con

los personajes televisivos y se empezó a identificar con otro menor.

En el aspecto social había logros pues a diferencia del pasado, en una ocasión, la madre me comentó que lo había llevado al mercado y allí había una fiesta y él le propuso se quedaran y cantó, bailó y le sonrió a un señor.

Ricardo empezó a expresar el deseo de ir a la Escuela, hecho que angustió a Mariana pero al irlo trabajando en el tratamiento, lo fue elaborando.

Otro de sus logros fue el hecho de que era más activo en las sesiones grupales y mostró tener mayor atención y concentración ya que en una ocasión jugó a la memoria y obtuvo varios pares. También decía los días de la semana, lo cual indicaba que ya estaba más ubicado en tiempo y espacio.

A los diecisiete meses de tratamiento Ricardo llegó a sesión con el cabello cortado por el peluquero lo cual significaba otro logro pues ya había dejado de sentir el corte de pelo como una pérdida del sí mismo, previo a esto jamás se había cortado el cabello en la peluquería.

En ese mismo tiempo Mariana lo inscribió a un curso de verano y el primer día que asistió se separó de ella con tranquilidad y fue al segundo día en donde a ella la llamaron por teléfono en la Escuela pidiendo que fuera por él, pues se había defecado en el pantalón lo cual además de haber coincidido con su ingreso en el curso de verano también coincidió con que un día antes el menor se le había perdido a la madre en el mercado. Ella lo buscó durante dos horas sin resultado y al hablar por teléfono a su casa para que fueran a ayudarla se enteró de que él estaba ahí, lo cual hablaba de que el menor era más independiente de lo que se pensaba y quedó claro que la Madre le restaba sus potencialidades.

La asistencia al curso de verano cambió el estado de ánimo del menor pues se le notaba serio, pasivo, triste, estaba elaborando el duelo de la separación y a la madre relató que a pesar de este estado de ánimo, ella lo notaba más contento veía que él se paraba más temprano, le rendía más el tiempo, se dormía más temprano el menor siendo esto una rutina totalmente diferente a la de antaño.

En el curso de verano organizado por la "x" Escuela, la Directora habló con la madre y le dijo que el menor no podría quedarse a cursar el Kinder pues éste no hacía nada además de que ella pensaba de que era "Autista" y esto deprimió a Mariana. Le dije que había sido una experiencia para el menor el curso de verano y le ayude a buscar otro Colegio.

Es importante mencionar que me encontré con una escasez sorprendente de Colegios para niños como Ricardo. Esto sucedió a los veinte meses de tratamiento y deprimió al menor, yo lo veía más pasivo y serio y fue a los veintidós meses de tratamiento en que me contacté con una Escuela, en donde atendían niños psicóticos. Se le valoró y después se le empezó a ver a solas por espacio de media hora, posteriormente de una hora y la idea era de darle ciertos lineamientos para después integrarlo a un grupo pequeño. Mariana por su parte estaba más

consciente de la problemática del menor y en un momento me dijo que sí al menor le iba a ayudar más el asistir conmigo a solas a terapia, ella no se oponía, le tomé la palabra y modifiqué el tratamiento y quedó de la siguiente manera: vería al menor a solas una vez por semana, junto con la madre una vez a la semana y con Juan una vez a la semana.

Otro de los logros fué que las tías y la madre por primera vez después de varios años organizaron una cena de Navidad, no la habían hecho desde la muerte del padre.

El menor volvió a poner a prueba el Sistema Familiar pues se volvió a perder por segunda vez y volvió a demostrar sus capacidades pues llegó a la casa ileso.

Ultimamente el menor a todo me dice: "así soy y qué" lo cual me habla de que se acepta, ahora hay que seguir ayudándolo a que modifique aquello que lo perjudica.

Quisiera concluir esta presentación al decir que a pesar de la depresión caracterológica de Mariana, Ella ha ayudado a que el menor salga adelante, lo ha ayudado a que vaya adquiriendo paulatinamente sus funciones yoicas y me ha ayudado a ir rompiendo con la Simbiosis Patológica que le impedía al menor separarse de Ella y al no haber un padre, una parte he tenido que fungir como si lo fuera y pienso que ha de ser muy gratificante ser padre cuando vemos que los hijos van floreciendo.

Para finalizar me gustaría citar a un tipo de pareja que menciona el Dr. Solís Garza (1984) y consiste en la pareja "Quien vuelve sano a quien" y dice lo siguiente: "Aquél que en su esfuerzo tanático de sacar a un paciente del hoyo psicótico lo hace tomándolo del brazo bueno.

### CONCLUSIONES

En este estudio de caso se corrobora la teoría propuesta por Mahler, Winnicott, etc., que plantean la aparición de la Psicosis Simbiótica en donde el menor cursa la etapa simbiótica con fallas en el maternaje, además de que la madre presenta una depresión que impide que el menor se pueda identificar con Ella.

El haber perdido objetos y no haber elaborado el duelo de los mismos provocó que el menor viniera a sustituir a imagos muertas siendo en parte una pareja indiferenciada del Sistema Familiar y cualquier aspecto de diferenciación de parte de él era vivido como una pérdida.

Por otra parte, al carecer de un padre que lo hubiera ayudado a romper con esta simbiosis reforzaba el ligamen simbiótico y una manera de no ser reengolfado era asumiendo defensas autistas.

En un principio el tipo de terapia que se les brindó fue directiva y con muchas explicaciones dadas a la madre ya que como el menor todavía no había desarrollado su capacidad de simbolización era necesario primero crear distonía en la relación para que la madre al frustrarlo lo ayudara a desarrollar su proceso secundario. Las interpretaciones se fueron dando en la medida en que el menor pudo simbolizar y expresarse más.

Por otra parte se considera hacer un diagnóstico diferencial profundo y delicado ya que dependiendo del nivel de desarrollo de estos niños, pueden conducirse con defensas autistas como una manera de protegerse con un contacto humano más profundo y uno puede confundirse y pensar que son casos de Deficiencia Mental o de Autismo Primario cuando en realidad no es así. Otro aspecto que nos ayuda a darnos cuenta de la diferencia entre la Psicosis y la Deficiencia Mental es que en la primera existe un pico disparado en el desarrollo en cuanto a las funciones cognitivas mientras en el caso del deficiente mental la detención es homogénea en todas las áreas y una diferencia entre la Psicosis Simbiótica y el Autismo es que en la primera el menor vive a la madre como si ésta fuera una extensión de sí mismo, mientras que el autista nunca percibió el objeto ni siquiera como a un objeto parcial satisfactor de sus necesidades.

Este tipo de Patología es complementaria y circular.

Es importante señalar que fue más fácil separar al menor que a la madre de la simbiosis tal vez porque el primero estaba en proceso de evolución y desarrollo de estructuras psíquicas a diferencia de la madre la cual tenía estructuras de personalidad consolidadas pero a pesar de esto Mariana al tener conciencia de enfermedad y alianza en el tratamiento ayudó a que el menor se separara.

Por otra parte, pienso que es fundamental permitirle al niño que reviva su simbiosis y esto nos lleva a cuestionarnos ¿Qué sucede con la simbiosis personal del terapeuta? ¿Cómo la manejamos? ¿Nos angustiamos o permitimos que el otro se simbiotice para poder separarse después?

En cuanto a la contratransferencia es necesario que el terapeuta se conozca a sí mismo lo suficiente, que sepa que tanto puede permitir que el otro dependa profundamente de él, ya que esto es la clave para una posterior diferenciación del paciente además de que la tarea del terapeuta consiste en ayudarlo a progresar en su desarrollo.

Este tipo de tratamiento es largo, requiere de mucha paciencia y tolerancia de parte del terapeuta, sobre todo de su tolerancia a la frustración y a la espera, es decir, que además de ayudarlo al paciente a que desarrolle su tolerancia a la frustración, el terapeuta también tiene que desarrollar la suya propia.

En cuanto a Mariana, en la medida en que fue hablando de sus objetos perdidos fue quedando un poco más disponible para al menos pensar en otras cosas y Ricardo fué asumiendo el papel de hijo que le correspondía y dejó de sustituir a otros.

El hecho de que Ricardo no haya ingresado al primer Colegio me hizo percatarme de la dificultad real a nivel nacional que consiste en la carencia de Escuelas que posean la preparación suficiente para atender niños psicóticos. Sería conveniente que se crearan Colegios para este tipo de población, ya que de lo contrario se les puede etiquetar o diagnosticar erróneamente como sucedió en el caso de Ricardo, en donde, al parecer de la Directora, éste era un niño "autista" y le sugirió a la madre un Colegio de Educación Especial, que en este caso no hubiera funcionado ya que el menor estaba en el proceso de imitación para después identificarse con el otro y poder conformar su identidad que estaba floreciendo y esto no hubiera sucedido si hubiera tenido compañeros más dañados que él.

Afortunadamente Ricardo asiste actualmente a un Colegio que trata su tipo de problema y por lo que he platicado con la Directora se trabaja con el proceso secundario y con las áreas deficientes así como también con el aspecto social para después integrarlo a lo académico. Una de las desventajas al ser un Colegio oficial el ingreso de Ricardo ha sido paulatino debido al exceso de demanda y al poco personal docente con que cuenta el plantel, lo cual nos confronta con una realidad social y educativa que muchas veces nos negamos a ver.

Como metas terapéuticas hay muchas pero la más inmediata es el hecho de que el menor siga asistiendo a la Escuela, que socialice con más niños, que siga progresando en su desarrollo hasta alcanzar la madurez esperada de un niño de siete años; sé que esto nos llevará tiempo pero cada logro del menor me impulsa a seguirlo ayudando.

En cuanto a Mariana, dentro de las metas terapéuticas, se pretende que se vaya haciendo más cargo de sí misma y esto la irá haciendo en la medida en que se vaya cuestionando más sobre que hacer ya no con Ricardo sino consigo misma. A pesar de sus temores, de su pasividad y de su dependencia me he percatado de que es una gente sensible que en el fondo tiene deseos de crecer y de seguir adelante.

**PARA MIS HIJOS**

Para mis Hijos, Sí, para mis Hijos  
Todo mi tiempo, mi amor y mis sentidos.  
Todos los trucos, mi amor y mi conciencia,  
Todos los sueños y toda mi presencia.

Para mis Hijos, Sí, para mis Hijos  
Todos mis callos y todos mis delitos.  
Todas mis horas y todo lo infinito,  
Mis necesidades, tezón y requisitos.

Para mis Hijos, no quiero adversidades.  
Los quiero claros, sinceros y gigantes.  
Para mis Hijos no quiero enemistades.  
Los quiero gratos, sonrientes y brillantes.

Para mis Hijos, no quiero obscuridades,  
Los quiero listos, precisos y pensantes.  
Para mis Hijos, no quiero ser sobrante.  
Los quiero buenos, humanos y triunfantes.

Para mis Hijos, Sí, para mis Hijos.  
Hazme brillante, genial y muy paciente.  
Hazme preciso, jovial e inteligente.  
Hazme un buen padre: Alegre y Eficiente!

Azul de Brena.

## BIBLIOGRAFIA

- Ajuriaguerra J. *Manual de Psiquiatría Infantil*. Editorial: Masson. Cuarta Edición. México, 1983.
- American Psychiatric Association. *DSM III R. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Transtornos Mentales*. Editorial: Masson, S.A. primera Edición. Barcelona, 1988.
- Arieti S. y Bemporad J. *Psicoterapia de la Depresión*. Editorial: Paidós. México, 1990. Pág. 25-72.
- Barroso Aguirre José. "Etiología de las Psicosis Infantiles", en *Revista de Neurología, Neurocirugía y Psiquiatría*. Volumen 16. Número 3. México, 1975. Pág. 161-166.
- Bateson Gregory, Jackson D. Don, Haley Jay y Weakland H. John. "Hacia una Teoría de la Esquizofrenia", en *Interacción Familiar. Aportes Fundamentales sobre Teoría y Técnica*. Ediciones de la Bahía. Buenos Aires, Argentina, 1980. Pág. 19-56.
- Berecz M. John. "Phobias of Childhood. Etiology and Treatment". Part VII: Clinical Psychiatric. *Annual Progress in Child Psychiatry and Development*. Indiana University. Pág. 558-559.
- Bettelheim Bruno. *La Fortaleza Vacía. El Autismo Infantil y el Nacimiento del Sí Mismo*. Editorial: Laia. Barcelona, 1987.
- Bleichmar M. Norberto y Celia L. de. *El Psicoanálisis después de Freud. Teoría y Clínica*. Editorial: Elcia. México, 1989. Pág. 347-388.
- Bloch Dorothy. *Para que la Bruja no me Coma. Fantasía y Miedo de los Niños al Infanticidio*. Editorial: Siglo XXI México, 1986.
- Chazaud Jacques. *Las Psicoterapias del Niño*. Editorial: Oikos Tau. Barcelona, España, 1979. Pág. 101-105.
- Dupont Marco Antonio. "Un caso de Fobia a los Elevadores". "Segunda Piel" y "Relación Adhesiva", en *Cuadernos de Psicoanálisis. Organó Oficial de la Asociación Psicoanalítica Mexicana, (A.P.M.) A.C.* Enero - Junio, 1983. Volumen XVI. Número 1 y 2. México, 1983. Pág. 118-134.
- "El Relato del -Vínculo con un Niño Psicótico", en *La Práctica del Psicoanálisis*. Editorial: Pax México, 1988. Pág. 135-146.

Elkisch Paula en colaboración con Mahler. "Precursores Infantiles de la Máquina de Influir", en *Estudios I. Psicosis Infantiles y otros Trabajos*. (1959) Traducción en Español realizada por Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina, 1984. Pág. 168-179.

Estrada Lauro Inda. *El Ciclo Vital de la Familia*. Editorial: Posada. México, 1987.

Etchegoyen Horcio R. "Las formas de Transferencia", en *Los Fundamentos de la Técnica Psicoanalítica*. Editorial: Amorrortu. Buenos Aires, Argentina, 1991. Pág. 144-157.

"Psicosis de Transferencia" en *Los Fundamentos de la Técnica Psicoanalítica*. IBID. Pág. 158-166.

Faure J.L. y Ortigués Edmond. "Enfoque de la Locura", en *Psicosis Infantil*. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires, 1971. Pág. 40-47.

Fernández Flores Alfonso. "Diagnóstico Psicológico de las Psicosis Infantiles", en *Revista de Neurología, Neurocirugía y Psiquiatría*. Volumen 16. Número 3. México, 1975. Pág. 189-198.

Freud Sigmund. *Tres Ensayos para una Teoría Sexual. Las Aberraciones Sexuales*". Obras Completas. Volumen 7. Editorial: Amorrortu. Argentina, 1983. Pág. 109-224.

Freud Anna. *El Yo y los Mecanismos de Defensa*. Editorial: Paidós. México, 1983.

"La Evaluación de la Normalidad en la Niñez" en *Normalidad y Patología en la Niñez*. Editorial: Paidós. Argentina, 1991. Pág. 49-88

"La Psicología del Yo de Hartmann y la Teoría del Análisis de Niños", en *Estudios Psicoanalíticos*. Editorial: Paidós. México, 1985. Pág. 143-151.

Frosch John M.D. "Childhood Psychosis and Mahler's Contribution", en *The Psychotic Process*. Editorial: Internaciónal Universities Press. Inc New York 1983. Pág. 371-383.

Group of the Advancement of Psychiatry. *Psychopathological Disorders in Childhood: Theoretical Considerations and a Proposed Classification Formulated by the Commitee en Child Psychiatry*. Editorial: Brunner Mazel, Publishers. Volume VI. Report No. 62 New York, 1966.

Hartmann Heinz. M.D., Kris Ph. D. Lowenstein Rudolph. Comentarios sobre la Formación de la Estructura Psíquica. Reproducido por *The Psychoanalytic Study of the Child*. Volumen II. New York, 1946, Pág. 222-247.

Hartmann Heinz. "Contribución a la Metapsicología de la Esquizofrenia en *Ensayos sobre la Psicología del Yo*. Editorial: Fondo de Cultura Económica. México, 1987. Pág. 165-185.

Jacobson Edith. *Conflicto Psíquico y Realidad*. Editorial: Proteo. Buenos Aires, Argentina, 1970.

Katz Gregorio. "Tratamiento y Pronóstico de las Psicosis Infantiles", en *Revista de Neurología, Neurocirugía y Psiquiatría*. Volumen 16, Número 3. México, 1975. Pág. 207-213.

Kolteniuk K. Miguel. "La Psicología del Yo y las Psicosis". en *Cuadernos de Psicoanálisis, Organo Oficial de la Asociación Psicoanalítica Mexicana, A.C.* Volumen XVIII. Número 3 y 4. Julio Diciembre 1990 México, 1990. Pág. 91-106.

Lacan Jacques "Discurso de Clausura de las Jornadas sobre Psicosis Infantil", en *Psicosis Infantil*. Editorial: Nueva Visión, Buenos Aires, Argentina, 1971. Pág. 150-161.

Lara Gallardo Tirso. "Diagnóstico Clínico de las Psicosis Infantiles", en la *Revista de Neurología, Neurocirugía y Psiquiatría*. Volumen 16, Número 3. México, 1975. Pág. 183-188.

Lechner Enrique. "Psicosis Infantiles: Clasificación y Cuadros Clínicos" en *Revista de Neurología, Neurocirugía y Psiquiatría*. Volumen 16, Número 3. México, 1975. Pág. 153-160.

Lefort Rosine y Robert. "Contribución al Estudio de la Psicosis Infantil con una Referencia al Edipo", en *Psicosis Infantil*. Editorial: Nueva Visión. Buenos Aires, Argentina, 1971. Pág. 105-123.

López Isasías Manuel. "Teoría Psicodinámica de las Psicosis Infantiles", en la *Revista de Neurología, Neurocirugía y Psiquiatría*. Volumen 16, Número 3. México, 1975. Pág. 167-176.

"La Representación Mental que los Padres tienen del Hijo por Nacer y su Importancia como Determinante en el Desarrollo Psicológico", en *Cuadernos de Psicoanálisis. Organo Oficial de la Asociación Psicoanalítica-Mexicana, A.C.* Julio Diciembre 1978. Volumen XI. Números 3 y 4. México 1978. Pág. 178-197.

López Isasías Manuel y León Norma Alicia. "¿Psicosis Simbiótica o Follicle a Deux? Presentación de un Caso", en *Cuadernos de Psicoanálisis Organo Oficial de la Asociación Psicoanalítica Mexicana, A.C.* Enero Diciembre 1979. Volumen XII. Números 1,2,3, y 4. México, 1979. Pág. 113-123.

"Las Representaciones Mentales de los Padres: Su Papel en el Desarrollo Psicológico del Niño. La transmisión de Características específicamente Humanas", en *La Teoría de las Relaciones de Objeto: del Individuo a la Familia*. Compiladores: Lauro Estrada Inda y José Luis Salinas Fernández. Editorial: Hispánicas. México, 1990. Pág. 11-40.

Mahler Margaret y Bertram J. Gosliner. "Psicosis Infantil; Aspectos Genéticos, Dinámicos y Restitutivos" (1955), en *Estudios I. Psicosis Infantiles y Otros Trabajos*. Traducción en Español realizada por Editorial Paidós. Buenos Aires. Argentina, 1984. Pág. 101-105.

- Mahler Margaret. Psicosis Infantil y Esquizofrenia: Psicosis Infantiles Autística y Simbiótica", (1952), IBID. Pág. 116-132.
- Mahler Margaret y Elkisch Paula. "Algunas Observaciones sobre Perturbaciones del Yo en un Caso de Psicosis Infantil". (1953). IBID. Pág. 160-167.
- Mahler Margaret. "Autismo y Simbiosis: Dos perturbaciones Extremas de la Identidad". (1958) IBID. Pág. 143-152.
- "Desdiferenciación Perceptiva y Relaciones Objetales Psicóticas". (1960). IBID. Pág. 153-159
- Mahler Margaret y Furer Manuel. "Observaciones sobre la Investigación relativa al "Síndrome Simbiótico" de la Psicosis Infantil". (1960). IBID. Pág. 180-186.
- Mahler Margaret. "Tristeza y Aflicción en la Primera Infancia y en la Niñez: Pérdida y Restauración del Objeto de Amor Simbiótico". (1961) IBID. Pág. 207-220.
- "Psicosis Infantil Temprana: Los Síndromes Simbiótico y Autístico" (1965). IBID. Pág. 133-142.
- "On the Significance of the Normal Separation Individuation Phase, with Reference to Research in Symbiotic Child Psychosis" Editorial: *Drives, Affects and Behavior*. Volumen 2. New York, 1965. Pág. 161-169. (*Normal and Pathological Development*). "On Human Symbiosis and the Vicissitudes of Individuation". *As If*. 1967 Mahler, 15: (759) 740 - 7. *JAPA*. Pág. 740-762.
- "Estudio Longitudinal del Tratamiento de una Niña Psicótica con el Procedimiento Tripartita. Ilustrado con una Película", en *Estudios 1. Psicosis Infantiles y Otros Trabajos*. (1976). IBID. Pág. 187-206.
- "Consideraciones sobre el Desarrollo y la Individuación", en *Estudios 2. Separación Individuación*. (1963). Editorial: Paidós. Argentina, 1984. Pág. 11-22.
- Mahler Margaret en colaboración con Furer Manuel. "Algunos Aspectos de la Fase de Separación Individuación". (1963) IBID. Pág. 23-32.
- Mahler Margaret en colaboración con la Perniere Kitty. "La Interacción Madre Hijo durante la Fase de Separación Individuación" (1965). IBID. Pág. 33-42.
- Mahler Margaret. "Importancia de la Fase Normal de Separación Individuación con Referencia a la Investigación de la Psicosis Infantil Simbiótica". (1965) IBID. Pág. 43-61.

- "Sobre la Simbiosis Humana y las Viscisitudes de la Individuación". (1967). IBID. Pág. 62-76.
- "Notas sobre el Desarrollo de Disposiciones de Animo Básicas: El Afecto Depresivo". (1966) IBID. Pág. 50-61.
- Mahler Margaret en colaboración con Mc. Devitt John B. "Observaciones sobre la Adaptación y la Defensa en Status Nascendi" (1968) IBID. Pág. 77-90.
- "Sobre las Tres Primeras Subfases del Proceso de Separación Individuación". (1972). IBID. Pág. 91-99.
- "La Subfase de Reacercamiento en el Proceso de Separación Individuación". (1972). IBID. Pág. 100-112.
- "Simbiosis e Individuación: El Nacimiento Psicológico del Infante Humano". (1974). IBID. Pág. 113-125.
- Mahler Margaret en colaboración con Furer Manuel. *Simbiosis Humana: Las Viscisitudes de la Individuación. Psicosis Infantil*, (1968). Editorial: Joaquín Mortíz. México, 1980 (en ese año se tradujo al Español).
- Mahler Margaret, Pine Fred y Bergman Anni. *El Nacimiento Psicológico del Infante Humano. Simbiosis e Individuación*. Ediciones Marymar. Argentina, 1977.
- Martín P. "Aproximación Analítica a la "Razón" de la Locura", en *Psicosis Infantil*. IBID. Pág. 124-149.
- Nágera Humberto. *Neurosis Infantil. Problemas del Desarrollo*. Editorial: Hormé. Argentina 1983.
- Ongay Rodolfo. "La Transferencia Psicótica: Unas Viñetas Clínicas", en *Cuadernos de Psicoanálisis. Organó Oficial de la Asociación Psicoanalítica Mexicana, A.C.* Julio Diciembre 1975. Volumen VIII, Números 3 y 4. México, 1975. Pág. 49-58.
- Ornitz M.D. Edward M. and Ritvo M.D. Edward R. "The Syndrome of Autism: a Critical Review". *The American Journal of Psychiatry*. 133:6 - June 1976. Pág. 609-621.
- Pérez de Plá Esperanza. y León Marisela. "Reflexiones sobre la Teoría de las Relaciones de Objeto en la Psicosis Infantil", en *Cuadernos de Psicoanálisis. Organó Oficial de la Asociación Psicoanalítica Mexicana, A.C.* Enero Junio 1983. Volumen XVI. Números 1 y 2, México, 1983, Pág. 81-99.

Pérez de Plá Esperanza. "En en Fondo del Espejo", en *Cuadernos de Psicoanálisis. Organo Oficial de la Asociación Psicoanalítica Mexicana, A.C.* Enero Junio 1987. Volumen XX. Números 1 y 2. México, 1987. Pág. 86-96.

Pérez de Plá Esperanza y Cruz Mondragón. "Introducción al Discurso Familiar en el Tratamiento de Niños Psicóticos". (1987). IBID. Pág. 97-105.

Romero Lara Fernando. "Psicosis Infantiles: Historia, Incidencia y Epidemiología. Definición y Conceptos Generales", en *Revista de Neurología. Neurocirugía y Psiquiatría.* IBID. Pág. 147-152.

Salinas Fernández José Luis. "La Teoría de las Relaciones de Objeto Internalizadas y los Sistemas Familiares", en *La Teoría Psicoanalítica de las Relaciones de Objeto Del Individuo a la Familia.* IBID. Pág. 201-218.

Sandler J. H. Kennedy y R. Tyson. *Conversaciones con Anna Freud. La Técnica en Psicoanálisis de Niños.* Editorial: Gedisa. Buenos Aires, Argentina, 1983.

Sandler J. Dare Ch. Holder A. *El Paciente y el Analista.* Editorial: Paidós. España, 1986.,

Santaella B. Eduardo P. "La Psicosis Infantil y la Familia", en *Revista de Neurología, Neurocirugía y Psiquiatría.* IBID. Pág. 199-206.

Soliz Garza Hernán. "La Pareja ¿Quién Vuelve Loco a Quién?" y "los Mecanismos Defensivos Interpersonales", en *Cuadernos de Psicoanálisis. Organo Oficial de la Asociación Psicoanalítica Mexicana. A.C.* Enero Junio 1984. Volumen XVII, Números 1 y 2. México, 1984. Pág. 49-64.

Spitz René. A. *El Primer Año de Vida del Niño.* Editorial: Fondo de Cultura Económica. México, 1982.

Tausk Víctor. "Acerca de la Génesis del Aparato de Incluir en el Curso de la Esquizofrenia", en *Trabajos Psicoanalíticos.* Editorial: Gedisa. México, 1983. Pág. 181-222.

Tustin Frances. *Estados Autísticos en los Niños.* Editorial: Paidós. Buenos Aires, Argentina, 1987.

Winnicott D. W. "La Esquizofrenia Infantil en Términos de Fracaso de Adaptación", en *Psicosis Infantil.* Op Cit. Pág. 99-104.

"Desarrollo Emocional Primitivo" (1945). en *Escritos de Pediatría y Psicoanálisis.* Traducido al Español por la Editorial Laia. Barcelona, 1981. Pág. 203-218.

"Reparación con respecto a la Organización Antidepresiva de la Madre". (1948). IBID. Pág. 131-138.

"Las Psicosis y Cuidados de Niños" (1952). IBID. Pág. 301-312.

"Preocupación Maternal Primaria". (1936). IBID. Pág. 405-412.

Winnicott D.W. "La Capacidad para estar a Solas" (1958), en *El Proceso de Maduración en el Niño*. Traducida la Español por la Editorial Laia. Barcelona, 1981, Pág. 31-40.

"La Teoría de la relación Paterno Filial". (1960) IBID. Pág. 41-64.

"Deformación del Ego en Términos de un Ser Verdadero y Falso". (1960). IBID. Pág. 169-184.

"De la Dependencia a la Interdependencia en el Desarrollo del Individuo". (1963). IBID. Pág. 99-110.



## CONTRIBUCIONES DE LA ESTRUCTURA DE PERSONALIDAD, LA ASERTIVIDAD Y EL STATUS SOCIOMETRICO DEL ALUMNO AL EXITO ESCOLAR.

ALICIA G. OMAR (\*)

Consejo Nacional de Investigaciones  
Científicas y Técnicas - CONICET-  
Argentina

**Título abreviado:** PSICOSOCIOBIOLOGIA DEL EXITO ESCOLAR

### RESUMEN:

Sobre una muestra de 94 alumnos primarios, (50 niñas y 44 varones), se exploran las interrelaciones entre status sociométrico, asertividad, dimensiones de personalidad eysenckianas, asertividad y rendimiento escolar.

La posición sociométrica del alumno aparece claramente vinculada con el éxito/fracaso escolar, en el sentido que los alumnos de buen rendimiento son los más elegidos por sus pares tanto para estudiar como para jugar y los de mal rendimiento los más rechazados.

El empleo de estrategias asertivas para resolver conflictos sociales con los compañeros, genera los mayores rechazos a la hora de jugar. En tanto que los comportamientos prosociales, favorecen las adhesiones e incrementan la popularidad.

(\*) Dra. Alicia Omar. Italia 1365, 1o A, 2000 ROSARIO. ARGENTINA.

Las dimensiones de personalidad referidas a Extraversión y Psicoticismo, presentan asociaciones significativas con la competencia social del escolar. El mayor monto de extraversión, facilita las elecciones, independientemente del éxito escolar. Por el contrario, altos puntajes en Psicoticismo, unidos a repertorios comportamentales asertivos, constituyen los componentes principales del rechazo por parte de los pares.

Se advierte la predisposición de los niños rechazados -fundamentalmente varones de mal rendimiento- a conformar duplas aisladas con otro compañero con similares características.

Se analiza el rol de la supervisión y monitoreo paternaes durante la escolaridad primaria y los factores que pueden debilitar las habilidades de los padres para conducir eficazmente la socialización de sus hijos.

**Palabras claves:** Personalidad \* Habilidades socio cognitivas \* éxito escolar \*

#### **ABSTRACT:**

The interrelations between sociometric status, Eysenckian personality dimensions and academic performance, were explored in a sample of 94 schoolchildren (50 girls and 44 boys).

The sociometric position of the pupils appears to be clearly linked with academic success/failure in that the children with good performance are the ones more frequently chosen by their peers both to study and to play with and the ones with poor performance are the most frequently rejected.

The use of assertive strategies to solve peer conflicts, generates the greater number of rejections at play time, while prosocial behaviours increase popularity and favour the choices.

The personality dimensions related to extraversion and psychoticism, show significant associations with schoolchildren's social competence. The higher the level of extraversion, the greater the number of choices, regardless of academic performance. On the contrary, high scores on Psychoticism, together with assertive behavioural repertories, constitute the major components of peers' refusal.

It is noticed that the children who are rejected-mainly boys with poor academic performance and high level of antisocial behaviours- tend to get together with another schoolmate with whom they form an isolated pair, which eventually may enhance the development of chronic antisocial behaviour patterns.

The role of parental supervision and monitoring throughout primary school and the factors that may weaken the parents'ability to conduct their children's socialization efficiently are discussed.

### INTRODUCCION

Existe coincidencia entre los autores (Caspi, Elder y Bem, 1978; Kazdin, 1987; Walker, Shinn, O'Neill y Ramsey, 1987) en destacar que el fracaso en la escuela y el rechazo por parte de los compañeros son problemas de adaptación social estrechamente vinculados con una conducta antisocial temprana. Las conductas antisociales constituyen un patrón o rasgo consistente que a menudo comienzan en la niñez y persisten a través de la vida adulta. En su clásica revisión de estudios longitudinales, Olweus (1979) concluye que la conducta agresiva durante la niñez y la adolescencia muestra una estabilidad comparable al desarrollo intelectual.

También existe consenso en que los determinantes más poderosos de la conducta antisocial de los niños, deberían buscarse en la interacción entre el niño y su familia. Interacción que, al trasladarse al ámbito escolar, conlleva los mismos signos desajustados y se traduce en serios problemas posteriores tales como abuso de drogas, desempleo crónico, divorcio, enfermedades físicas y psiquiátricas, accidentes de autos y dependencia permanente de los organismos asistenciales.

En este sentido, Patterson, Reid y Dishion (1989); Reid y Patterson (1989) y por Hart, Ladd y Bursleson (1990) encuentran que las variables familiares constituyen los predictores más poderosos de la conducta antisocial y delincuente posterior. Al tiempo que señalan que muchas cogniciones sociales y comportamientos que contribuyen a la adaptación o al rechazo de los niños por parte de sus compañeros son adquiridos en el ámbito de la familia.

Ampliando este punto de vista, Putallaz (1987) demuestra que la habilidad de los niños para resolver problemas sociales puede pronosticarse tanto por el comportamiento maternal como por el status social (o ubicación sociométrica) de los niños. Es importante tener en cuenta, además, los estilos disciplinarios propios que influyen en la forma en la que los padres estimulan a sus hijos a pensar acerca de las consecuencias de sus actos. Las estrategias disciplinarias "inductivas" introducen demandas y suministros racionales que soportan esas demandas. Las estrategias basadas en el "poder de la asertividad" (ej. castigo físico), en cambio, focalizan exclusivamente en el logro de los resultados importando poco las consecuencias psicológicas. Los padres que confían en el poder asertivo pueden modelar inadvertidamente estrategias agresivas como un medio eficaz de resolver casos interpersonales.

Similarmente, numerosos estudios demuestran que los niños impopulares y rechazados muestran menor grado de adaptación y más soluciones antagónicas y hostiles frente a los problemas sociales con sus pares. En tanto que los niños populares o elegidos, exhiben más estrategias prosociales sofisticadas y favorecedoras de las relaciones interpersonales (Krasnor, 1983; Ladd y Oden, 1979).

En lo que hace al status social o ubicación sociométrica del niño en el grado, se ha informado (Taylor y Trickett, 1989; Ochoa y Palmer, 1991; Ridgeway, 1991) que tanto las evaluaciones sociométricas por parte de los propios alumnos como las preferencias personales o simpatía de los maestros por sus alumnos, constituyen excelentes indicadores de la competencia y adaptación social del escolar.

En base a estos antecedentes empíricos, en el presente estudio se exploran empíricamente las interrelaciones entre el rendimiento escolar como indicador de éxito-fracaso escolar, las características de personalidad (fundamentalmente la tendencia a comportamientos antisociales), el poder de la asertividad y la ubicación sociométrica del alumno en el aula.

Se hipotetiza que los niños inclinados a emplear estrategias más asertivas, socialmente son menos competentes y están más inclinados a usar medios hostiles para solucionar conflictos entre compañeros. En oposición, se presume que los niños no asertivos exhiben un mayor número de estrategias amistosas y lideran relaciones positivas con los demás.

Paralelamente, se presupone que los niños extravertidos y controlados aparecerán como líderes para jugar, porque su necesidad de excitación-activación los predispone favorablemente para los contactos sociales, en tanto que el control de sus afectos y emociones los hace particularmente confiables en contra de peleas y conflictos. Los introvertidos neuróticos se perfilarán como elegidos para estudiar, en tanto que aquellos con tendencias al psicoticismo, por su predisposición a comportamientos antisociales, serán blanco de rechazos por parte de sus compañeros.

Finalmente, se anticipa que el rendimiento académico del niño presentará una fuerte y clara asociación con su posición sociométrica dentro del grupo y que la deficiente supervisión por parte de la familia -especialmente entre los niños de clase baja- se reflejará en una pobre adaptación socio-escolar.

### METODO

#### **Procedimiento para la selección de la muestra:**

La muestra en estudio estuvo integrada por 94 estudiantes primarios de escuelas oficiales de la Ciudad de Rosario, Argentina.

Se trabajó en tres escuelas primarias provinciales, previamente determinadas por el supervisor zonal como de clase alta, media y baja, respectivamente. En cada escuela, se solicitó a los maestros de los dos grados intermedios (cuarto y quinto) y de los dos grados superiores (sexto y séptimo) que nominaran a los 5 alumnos de mejor rendimiento y a los 5 de peor rendimiento del grupo.

Paralelamente, se requirió a cada maestro que entregara por escrito al investigador su propia definición de "buen rendimiento escolar" y "mal rendimiento escolar" que, en definitiva, constituirá el criterio impreso en la selección final de los alumnos que participarían en el presente estudio.

En base a un análisis de contenido de las definiciones elaboradas por los propios maestros, la mayor frecuencia estuvo representada por las siguientes ideas claves:

Un alumno de BUEN RENDIMIENTO se caracterizaría por: a) cumplimiento diario de la tarea; b) buen rendimiento en matemática; c) buen rendimiento en lenguaje; d) participación activa en clase. En tanto que un alumno de MAL RENDIMIENTO se identificaría por: a) excesiva distractibilidad; b) elevado porcentaje de inasistencias; c) pobres rendimientos en matemática y lenguaje; d) salud física precaria; e) conducta áulica disruptiva.

Consecuentemente, en cada escuela se trabajó con 20 alumnos de "buen rendimiento" (cinco por cada uno de los cuatro grados) y 20 alumnos de "mal rendimiento". Si bien el número total de alumnos entre las tres escuelas, deberían ascender a 120, por diversos motivos -ausencias, negativa a participar, etc- la muestra final quedó integrada por 94 niños.

#### **Instrumentos:**

Para la recolección de los datos, se emplearon los siguientes reactivos psicológicos:

a. **Eysenck Personality Questionnaire Junior (EPQ-J)**. El Cuestionario de Personalidad de Eysenck para Niños (Eysenck y Eysenck, 1975) explora la estructura psicobiológica de la personalidad a través de 91 ítems de opción forzada.

b. **Escala de Asertividad de Rathus**, (Rathus, 1980) adaptada por la autora para su empleo con niños. Se trata de un conjunto de 24 ítems que presentan situaciones de la vida cotidiana frente a las que el niño debe indicar la estrategia que habitualmente emplea para superar o resolver cada situación social.

c. **Test Sociométrico elaborado ad-hoc**, integrado por las cuatro preguntas siguientes:

1. A cuál de tus compañeros elegirías para jugar
2. A cuál de tus compañeros no elegirías para jugar
3. A cuál de tus compañeros elegirías para estudiar
4. A cuál de tus compañeros no elegirías para estudiar.

**Procedimiento:**

A la totalidad de los alumnos previamente seleccionados en función de su rendimiento escolar le fueron aplicados el EPQ-J y la Escala de asertividad de Rathus en forma colectiva. Posteriormente se aplicó el test sociométrico a la totalidad de los alumnos de cada grado de donde provenían las muestras escogidas.

**ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS****Análisis cualitativo del test sociométrico:**

Dentro de cada grado -4o, 5o, 6o y 7o- las respuestas al test sociométrico permitieron elaborar cuatro sociogramas diferentes: dos de elecciones (para jugar y para estudiar) y dos de rechazo (para jugar y para estudiar). En el presente estudio el número total de sociogramas elaborados y analizados ascendió a casi medio centenar.

Si bien cada sociograma presenta la situación de un grado completo, se focalizó la atención en el análisis de los niños que, dentro de cada grupo, fueron identificados por su maestra como de BUEN rendimiento (cinco por cada grado) y de MAL rendimiento (también cinco por cada grado) y que constituyeron la muestra en estudio.

Con el propósito de unificar criterios para la evaluación del status sociométrico de cada niño, se procedió a codificar las posiciones sociométricas de la siguiente manera:

**A. Para elecciones:**

11. ESTRELLA LIDER. Se trata de un niño elegido por 5 o más compañeros ya sea para estudiar, ya sea para jugar.
12. ELECTOR ELEGIDO. Se trata de un niño que elige y al mismo tiempo es elegido al menos por un compañero.
13. SOLO ELECTOR. Se trata de un niño que elige a alguien para estudiar o para jugar, pero que a él no lo elige nadie.
14. DUPLA AISLADA. Se trata de una pareja que se elige mutuamente para jugar y/o para estudiar y se encuentra separada del grupo mayor.
15. TRIADA AISLADA. Se trata de un triángulo unido por elecciones recíprocas para estudiar y/o jugar y se encuentra aislado del grupo mayor.

**B. Para rechazos:**

21. ESTRELLA RECHAZADA. Se trata de un niño rechazado por 5 o más compañeros ya sea para estudiar, ya sea para jugar.
22. RECHAZADOR RECHAZADO. Se trata de un niño que rechaza y al mismo tiempo es rechazado al menos por un compañero.
23. SOLO RECHAZADOR. Se trata de un niño que rechaza a alguien para estudiar o para jugar, pero que a él no lo rechazan.
24. DUPLA AISLADA. Se trata de una pareja que se rechaza mutuamente para jugar y/o para estudiar y se encuentra separada del grupo mayor.
25. TRIADA AISLADA. Se trata de una tríada unida por rechazos recíprocos para estudiar y/o jugar y se encuentra aislada del grupo mayor.

La codificación precedente, permitió el cálculo de algunos índices estadísticos que de otra manera no hubieran sido factibles. No obstante, en este punto, de la simple inspección visual de los sociogramas obtenidos, surgen algunas consideraciones de índole cualitativa que resultan oportuno puntualizarse:

**A. ELECCIONES PARA JUGAR:**

En los grados inferiores (4o y 5o), se observa que tanto niñas como varones juegan exclusivamente entre sí y los de BUEN rendimiento son líderes entre sus pares del mismo sexo. Los alumnos de MAL rendimiento, independientemente de su sexo, no se integran al grupo total.

En los grados superiores (6o y 7o) si bien se sigue observando un predominio de niñas jugando entre sí, hay una tendencia por parte de los varones a integrarse al grupo femenino. Tanto niñas como varones de BUEN rendimiento son líderes o nexos para la integración y los varones de MAL rendimiento aparecen aislados y conformando diadas no integradas al grupo total.

**B. ELECCIONES PARA ESTUDIAR:**

Lo más destacable en los grados inferiores es que los alumnos de BUEN rendimiento, sean varones o niñas, constituyen elementos aglutinantes del grupo, siendo elegidos por la mayoría de los compañeros sin discriminación de sexos. Por su parte, los alumnos de MAL rendimiento, sean varones o niñas, intentan integrarse al grupo mayor por medio de algún compañero de BUEN rendimiento.

A la hora de estudiar, en los grados superiores los varones de BUEN rendimiento son líderes de los varones del grado, así como las niñas de BUEN rendimiento lo son entre sus pares femeninas. Paralelamente, tanto niñas como varones de MAL rendimiento permanecen aislados, como satélites del grupo, o intentan integrarse al grupo mayor a través de un compañero de BUEN rendimiento.

#### **C. RECHAZOS PARA JUGAR:**

Entre los más pequeños (4o y 5o grado) es notable como los varones de BUEN rendimiento son rechazados como compañeros de juego tanto por niñas como por varones. No se observa el mismo nivel de rechazo hacia las niñas de BUEN rendimiento.

Entre los mayores (6o y 7o grado) los varones de BUEN rendimiento son rechazados sólo por varones de MAL rendimiento, en tanto que los varones de MAL rendimiento son el foco del rechazo.

#### **D. RECHAZOS PARA ESTUDIAR:**

Tanto entre los más pequeños como entre los mayores, se observa que los varones de MAL rendimiento son fuertemente rechazados para estudiar, no observándose lo mismo frente a las niñas de MAL rendimiento. Hechas estas observaciones, seguidamente se procedió al análisis cuantitativo de los datos.

#### **Análisis del Cuestionario de Personalidad de Eysenck para Niños (EPQ-J) y de la Escala de Asertividad de Rathus.**

En función de los puntajes obtenidos en las principales escalas del EPQ-J, se clasificó a la muestra en estudio en octantes. Para este propósito, en primer lugar se dividió al conjunto de los 94 escolares en dos subgrupos en base a la media grupal en Psicoticismo ( $x=5.30$ ). De esta manera fueron considerados "Psicóticos" ( $N=43$ ) los niños que obtuvieron 6 o más puntos en la Escala P del EPQ-J y como "no Psicóticos" ( $N=51$ ) a los que obtuvieron hasta 5 puntos en la mencionada dimensión de personalidad.

A continuación, dentro de cada subgrupo, se clasificó a cada alumno en uno de los siguientes subgrupos tipológicos (SGT) E+N+; E+N-; E-N+; E-N- en función de la particular combinación de sus puntajes en las dos restantes dimensiones de personalidad: temperamental y afectiva. De esta manera la totalidad de los alumnos quedaron distribuidos como la muestra la Tabla 1:

**TABLA 1:** Distribución en octantes de la muestra total en función de los puntajes en las principales dimensiones de personalidad:

	P+ (N=43)				P- (N=51)			
	E+N+	E+N-	E-N+	E-N-	E+N+	E+N-	E-N+	E-N-
N	17	10	11	5	17	10	12	12
%	40%	23%	25%	12%	33%	19%	24%	24%

La simetría de la distribución precedente, está indicando una similitud importante en cuanto a la frecuencia de los SGT, aspecto que ya fuera señalado en trabajos anteriores (Omar, 1988). Al no advertirse la prevalencia de ningún SGT en particular, al menos cuando se combinan las dos principales dimensiones de personalidad (afectiva y temperamental) se consideró importante analizar, por separado, la incidencia de la dimensión **Psicoticismo** o sea la **predisposición a comportamientos antisociales y de la asertividad o seguridad en sí mismo, sobre el éxito/fracaso escolar**. En este sentido, se procedió a clasificar a los alumnos en base a sus puntajes en tales variables tomando en cuenta su sexo y su rendimiento.

Se advierte que entre los Psicóticos (P+) prevalecen los varones y los alumnos de MAL rendimiento, observándose lo opuesto entre los no psicóticos (P-), donde predominan las niñas y los alumnos de BUEN rendimiento. De manera que podría afirmarse que un alto grado de Psicoticismo es un determinante importante en el fracaso escolar. De acuerdo con Eysenck y Eysenck (1976) y Hare (1982) el psicoticismo describe tendencias antisociales y delictivas, en tanto que Kazdín (1987) señala que comportamientos antisociales tempranos están involucrados claramente en el desarrollo de un amplio rango de problemas de adaptación de los niños, por lo que se podría suponer que entre los alumnos varones de mal rendimiento, podríamos esperar posteriormente problemas de adaptación social con las consecuentes implicancias.

Paralelamente, y también en función de la medida grupal en asertividad ( $x=11.25$ ) se clasificó a la muestra total en dos subgrupos, considerándose "Asertivos" (A+) a los que registraron puntajes de 12 o más puntos y "no asertivos" (A-) a los que obtuvieron hasta 11 puntos en la escala de Rathus. En este sentido no se registran diferencias entre los sexos ni entre los rendimientos debidas al monto de asertividad de los niños. Por lo que resulta lícito suponer que el grado de asertividad no constituiría una variable explicativa del éxito/fracaso escolar.

#### Análisis de las interacciones:

A continuación, se procedió al cálculo de coeficientes de correlación entre la totalidad de variables involucradas en el estudio considerando al conjunto de la muestra como un solo grupo. Esto es, sin discriminar en función de las variables independientes asignadas y/o activas. La Tabla 2 presenta los correspondientes coeficientes de correlación y su grado de significación estadística. Para el cálculo de rechazos y adhesiones, se empleó la codificación presentada en el primer punto del apartado Análisis de los resultados, considerándose como elecciones todas aquellas situaciones en las que el niño es elegido aunque más no sea por su compañero de dupla aislada. Para al cálculo del rechazo se procedió de igual manera.

**TABLA 2:** Coeficientes de correlación producto-momento en la muestra total (N = 94)

	SEXO	REND	E	N	P	RATH	E.JUG.	R.JUG.	E.EST.	R.EST.
1	1.000	.233*	-.084	-.135	.518***	-.179	.142	-.309**	.228*	-.337***
2		1.000	-.043	-.043	.481***	-.028	.082	-.181	.271**	-.333***
3			1.000	.117	-.076	-.277**	-.152	-.002	-.101	-.083
4				1.000	.058	.027	.141	.035	.074	-.005
5					1.000	-.011	.235*	-.246*	.214	-.484***
6						1.000	.145	.304**	-.073	.052
7							1.000	-.110	-.306**	-.097
8								1.000	-.187	.545***
9									1.000	-.237*
10										1.000

\* p > 0.05  
 \*\* p > 0.01  
 \*\*\* p > 0.001

Como se desprende de la tabla que antecede, la variable SEXO presenta correlaciones estadísticamente significativas con las variables rendimiento, psicoticismo, rechazos para jugar y estudiar y elección para estudiar. El RENDIMIENTO presenta fuertes relaciones con el psicoticismo, y la elección y rechazo para estudiar. La dimensión de personalidad NEUROTICISMO, sólo presenta correlación con asertividad. En tanto que la variable PSICOTICISMO presenta relaciones significativas con la ubicación sociométrica del alumno en general. La ASERTIVIDAD sólo aparece vinculada con el rechazo para jugar.

En cuanto a la correlación entre variables referidas a la UBICACION SOCIOMETRICA entre sí, es particularmente interesante observar una estrecha correlación entre elecciones para jugar y elecciones para estudiar; entre rechazos para jugar y rechazos para estudiar y entre elección para estudiar y rechazo para estudiar.

Seguidamente, y con el propósito de explorar las relaciones entre las variables predictoras y la variable criterio (ubicación sociométrica del alumno), se efectuaron nuevos análisis correlacionales. La Tabla 3 muestra los coeficientes obtenidos entre las diferentes variables en estudio y su vinculación en el rechazo y/o la elección de los niños tanto para estudiar como para jugar.

TABLA 3: Coeficientes de correlación entre la posición sociométrica del alumno (para estudiar y jugar) y las restantes variables en estudio.

	ELECCIONES		RECHAZOS	
	E. JUGAR	E. ESTUDIAR	R. JUGAR	R. ESTUDIAR
SEXO	.142	.228 *	-.309 **	-.336 **
REND	.082	.269 **	-.180	-.333 **
ESCUELA	-.004	.101	.155	.046
GRADO	.064	.019	.062	.108
E	-.152	-.101	.002	-.084
N	.141	.073	.035	-.005
P	.235 *	.215 *	-.246 *	-.484 ***
RATHUS	.145	-.073	.303 **	.052

\*  $p < 0.05$     \*\*  $p < 0.01$     \*\*\*  $p < 0.001$

La tabla precedente indica que la dimensión de Psicoticismo constituye la variable de personalidad más relevante en la determinación del status sociométrico de un alumno primario desde la óptica de sus compañeros. Obsérvese que tanto entre los elegidos para jugar como entre los elegidos para estudiar predominan los niños con bajos puntajes en Psicoticismo, en tanto que entre los alumnos rechazados tanto para estudiar como para jugar, prevalecen los que presentan altos puntajes en la variable Psicoticismo (a mayor grado de psicoticismo, mayor número de rechazos, indicado por los coeficientes significativos pero negativos). Nótese, así mismo, que los niños con tendencias psicóticas son aún más rechazados para estudiar ( $r = -.484$ ;  $p < 0.001$ ) que para jugar ( $r = -.246$ ;  $p < 0.05$ ).

Por su parte, la variable Asertividad, no parece constituir una dimensión crucial en el posicionamiento sociométrico del niño dentro de su grupo de pares. En este sentido, sólo se registra una correlación significativa entre el mayor nivel de asertividad y el mayor número de rechazos para jugar. Explicable dado que el niño asertivo está orientado a resolver problemas interpersonales utilizando más estrategias instrumentales que adaptativas. Tales estrategias, orientadas preferentemente al logro de sus propios objetivos, suelen traducirse en comportamientos hostiles que, por lo general, van en detrimento de las relaciones armoniosas con los demás y esto resulta particularmente claro en las situaciones lúdicas.

Perry, Perry y Rasmussen (1986) sugieren que los niños rechazados usan menos estrategias adaptativas por que ellos no consideran las consecuencias de sus acciones. Hart, Ladd y Bursleson (1990) encuentran que los niños rechazados tienden a pensar, en mayor medida que sus pares más populares, que el empleo de estrategias no amistosas (por ejemplo, imponer autoritariamente su voluntad, dominar a sus compañeros, etc.) pueden ser instrumentalmente más exitosas. Similarmente, Perry, Perry y Rasmussen (1986) encuentran que los niños más asertivos, tienden a ser más agresivos que sus compañeros no asertivos, suponiendo que un comportamiento agresivo podría reportarles recompensas tangibles e inmediatas y tratos menos aversivos por parte de sus pares.

Por lo tanto, este resultado indica que los niños más asertivos son menos competentes con sus pares en situaciones lúdicas y están más inclinados a resolver los conflictos con sus compañeros mediante estrategias hostiles. De allí que los niños menos asertivos, por el solo hecho de emplear estrategias amistosas, orientadas a preservar las relaciones interpersonales con sus pares, son más populares y resultan elegidos.

De la misma Tabla 3 surge que las variables SEXO y RENDIMIENTO juegan un rol importante en la determinación del posicionamiento sociométrico del alumno. Al respecto, mientras que las niñas son elegidas para estudiar ( $r = .228$ ;  $p < 0.05$ ), los varones son mayoritariamente rechazados tanto para jugar ( $r = -.309$ ;  $p < 0.01$ ) como para estudiar ( $r = -.333$ ;  $p < 0.01$ ).

Por su parte, el rendimiento escolar del niño pareciera constituir un ingrediente tomado muy en cuenta a la hora de elegir compañeros para estudiar. En este sentido, obsérvese que los niños de BUEN rendimiento son elegidos para estudiar ( $r = .269$ ,  $p < 0.01$ ) con la misma frecuencia que los de MAL rendimiento son rechazados para estudiar ( $r = -.333$ ;  $p < 0.01$ ).

Finalmente, y a partir de la codificación de las posiciones sociométricas de cada alumno dentro de su grupo de pares, se procedió a identificar dentro de cada grado cuales eran los niños "estrellas o líderes para estudiar y jugar" (elegidos por cinco o más compañeros, código 11.) y cuales "estrellas o líderes rechazados para jugar y estudiar" (rechazados por cinco o más de sus compañeros, código 21.)

Lo esperable era identificar al menos un líder "popular" y un "líder" rechazado dentro de cada grado. Por lo tanto, en función de la muestra en estudio se presuponía detectar al menos 12 niños elegidos y 12 rechazados. No obstante, el número de líderes fue ligeramente distinto al esperable dado que en algunos grados se registraron dos líderes (uno entre las niñas y otro entre los varones) en tanto que en otros grados no se visualizó una figura aglutinante de un número relativamente importante de adhesiones o rechazos como para adquirir el estatus de líder.

Es conveniente señalar que, en la gran mayoría de los casos el niño que aparece como el más elegido para estudiar, también lo es para jugar. El niño popular o elegido mayoritariamente por sus pares se caracteriza por ser extravertido ( $t = 2.30$ ;  $p < 0.05$ ), de BUEN rendimiento escolar y con escaso nivel de conductas antisociales o psicóticas ( $t = 3.06$ ;  $p < 0.01$ ). En cuanto al sexo, pareciera que no hay prevalencia de un sexo sobre el otro, ya que pueden ser líderes tanto varones como niñas.

Por su parte, el niño rechazado se caracteriza por ser un alumno de MAL rendimiento, por lo general de sexo masculino (90% varones), con tendencia a la introversión y decididamente orientado a los comportamientos agresivos y antisociales.

No se advierte que el nivel de asertividad o neuroticismo constituyan elementos claves discriminatorios entre la popularidad y el rechazo.

### CONCLUSIONES

De la verificación precedente surge la siguiente evidencia empírica: Con respecto al papel de la asertividad se advierte que sólo a la hora de jugar, y dentro del grupo general, influye negativamente provocando un mayor número de rechazos. No se advierte su rol específico entre las estrellas o líderes, sean estos aceptados o rechazados.

En lo que hace al rendimiento escolar se confirma una fuerte y clara asociación con la posición sociométrica del niño dentro de su grupo. No obstante las variables que más

claramente aparecen vinculadas con la determinación del status sociométrico del niño, son las referidas a su estructura de personalidad.

Si bien la conformación de subgrupos tipológicos -mediante la combinación de las puntuaciones en las principales dimensiones eysenckianas de personalidad-, no presenta una relación significativa con la ubicación sociométrica del alumno, las asociaciones se hacen evidentes cuando se consideran tales dimensiones en forma separada. En este sentido, la Extraversión aparece fuertemente relacionada con las elecciones, en tanto que el Psicoticismo constituye el principal componente del rechazo. Este último aspecto confirma nuestra presunción inicial de que aquellos niños con tendencias al psicoticismo, por su predisposición a comportamientos antisociales serían blanco de rechazos por parte de sus compañeros.

Este hallazgo coincide con los reportados por Coie y Dodge, cuando señalan que los niños agresivos tienen el riesgo extremo de ser rechazados por sus pares (Coie y Kupersmidt, 1983; Dodge, 1983; Dodge, Coie y Brakke, 1982) creando una situación en la cual ellos no pueden establecer lazos reales con sus padres, con la escuela o con sus compañeros normales.

Así mismo, en el presente estudio ha quedado particularmente verificado, que los niños con altos puntajes en psicoticismo -por lo general varones de mal rendimiento- a la hora de elegir compañero para jugar o estudiar tienden a elegir a otro varón de mal rendimiento y con predisposición a comportamientos psicóticos o antisociales conformando una dupla inseparable y aislada del grupo total. Esta predisposición para la afiliación con otros compañeros con conducta antisocial, sumada a su falta de habilidades sociales positivas, aumenta el desarrollo de conductas desadaptadas y el riesgo de comportamientos antisociales crónicos. De allí que se argumente que un deficiente monitoreo paternal, que no incluya la supervisión de las amistades de su hijo, constituye un determinante importante en el desarrollo y mantenimiento de la conducta antisocial.

Un gran número de factores pueden debilitar las habilidades de los padres para conducir eficazmente la conducta de sus hijos, no obstante a la hora de ilustrar este proceso mediacional dos factores deberían ser examinados: condiciones stresantes familiares e historia antisocial de la familia.

Padres que crían a sus hijos bajo condiciones stresantes, tendrán dificultades para proveerles disciplina consistente y supervisión adecuada. Se ha demostrado (Farrington, 1987) que una variedad de factores como desempleo, problemas maritales y divorcio constituyen poderosos predictores de la subsecuente conducta antisocial y violenta. Se han encontrado relaciones entre el divorcio de los padres y el aumento de los castigos maternos, con el consumo de drogas y el desempleo (Hetherington, Cox y Cox, 1982; Patterson y Forgatch, 1989; Patterson, Vaden y Kupersmidt, 1991).

La historia familiar comprende otro conjunto de variables asociadas con el desarrollo de patrones de conducta antisocial (Farrington, 1987). Existen estudios que demuestran el incremento de conductas antisociales si el niño tiene uno o los dos padres antisociales, indicando encadenamientos hasta la tercera generación -abuelo-padre-hijo- (Robins, West y Herjanic, 1975). Otros estudios muestran que las similitudes multi generacionales son genéticas (Plomin, 1988). Si bien no está claro en qué medida los comportamientos antisociales dependen de la herencia y en qué medida dependen del aprendizaje, existe evidencia de la transmisión por parte de los padres de un patrón de comportamiento agresivo y antisocial.

La importancia de identificar tempranamente a los niños con tendencia a los comportamientos antisociales reside en la posibilidad por parte de padres y maestros de implementar actividades efectivas de prevención. En este sentido, será responsabilidad de los padres modificar los patrones de interacción, supervisar más efectivamente las actividades de sus niños y evitar el empleo de castigos corporales. Por su parte, la escuela tiene la posibilidad de acordar reglas disciplinarias con los propios niños, emplear reforzamientos para estimular comportamientos prosociales así como tratar de integrar al grupo mayor a aquellos niños "problema" a partir de actividades grupales.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- CASPI, A.; ELDER, G. H. and BEM, D.J. (1987). Moving against the world: Life course patterns of explosive children's. *Development Psychology*, 23: 308-313.
- COIE, J.D. and KUPERSMIDT, J.B. (1983) Behavioral analysis of emerging social status en boys' groups. *Child Development*, 54: 1400-1416.
- DODGE, K.A. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development*, 54: 1386-1399.
- DODGE, K.A.; COIE, J.D. and BRAKKE, N.P. (1982) Behavior partterns of social rejected and neglected preadolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 10: 389-410.
- EYSENCK, H. J. and EYSENCK, S. B. G. (1975) *Manual of the Eysenck Personality Questionnaire*. London: Hodder & Stoughton Educational.
- EYSENCK, H.J. and EYSENCK, S.B.G. (1976). *Psychoticism as a dimension of personality*. London: Hodder & Stoughton.

- FARRINGTON, D.P. (1987). Early precursors of frequent offending. In: Wilson, J.Q. and Loney, G.C. *From Children to Citizens*. New York: Springer.
- HARE, R.D. (1982). Psychopathy and the personality dimensions of psychoticism, extraversion and neuroticism. *Personality Individual Differences*, 3: 35-42.
- HART, C.H.; LADD, G.W. and BURLESON, B.R. (1990). Children's Expectations of the Outcomes of Social Strategies: Relations with Sociometric Status and Maternal Disciplinary Styles. *Child Development*, 61, 127-137.
- KAZDIN, A.E. (1987). Treatment of antisocial and delinquent child behaviour. *Psychological Bulletin*, 102: 187-203.
- KRANSOR, L. (1983) An observational case study of failure in social problem solving. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 4: 81-98.
- LADD, G.W. and ODEN, S. (1979). The relationship between peer acceptance and children's ideas about helpfulness. *Child Development*, 50: 402-408.
- OLWEUS, D. (1979). Stability of aggressive reaction patterns in males: A review. *Psychological Bulletin*, 86: 852-875.
- OCHOA, S. and PALMER, D. (1991). A sociometric analysis of between-group differences and within-group status variability of hispanic learning disabled and nonhandicapped pupils in academic and play contexts. *Learning Disability Quarterly*, 14: 208-218.
- OMAR, A.G. (1988). Standarización argentina de los cuestionarios de personalidad de Eysenck. *Revista Chilena de Neuropsiquiatría*, 42: 83-95.
- PATTERSON, Ch.; VADEN, N. and KUPERSMIDT, J. (1991). Family background and peer rejection during childhood. *Journal of Social and Personal Relationships*, 8: 347-361.
- PATTERSON, G.R. and FORGATCH, M.S. (1989). Some models for aggression and depression in families. In: Patterson, G.R. (Ed) *Depression and aggression: Two facets of family interaction*. New York: Erlbaum.
- PATTERSON, G.R.; REID, J.B. and DISHION, T.J. (1989). *A social learning approach to family interaction*. Oregon: Castalia.
- PERRY, D.G.; PERRY, L.C. and RASMUSSEN, P. (1986). Cognitive social learning mediators of aggression. *Child Development*, 57: 700-711.
- PLOMIN, R. (1988). *Genetics developments and psychology*. New York: Erlbaum.

- PUTALLAZ, M. (1987). Maternal behavior and children's sociometric status. *Child Development*, 58: 324-340.
- RATHUS, S.(1980). Un inventario para evaluar el comportamiento. En Ardila, R. *Terapia del comportamiento*. Bilbao: Desclée de Brower.
- REID, J.B. and PATTERSON, G.R. (1989). The development of antisocial patterns in childhood and adolescence. *European Journal of Personality*, 3: 107-119.
- RIDGEWAY, C. (1991). The social construction of status value: gender and other nominal characteristics. *Social Forces*, 70:2 367-386.
- ROBINS, L.N.; WEST, P.A. and HERJANIC, B.L. (1975). Arrests and delinquency in two generations. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 16: 125-140.
- TAYLOR, A.R. and TRICKETT, P.K. (1989). Teacher preference and children's sociometric status in the classroom. *Merrill-Palmer Quarterly*, 35: 343-361.
- WALKER, H.M.; SHINN, M.R.; O'NEILL, R.E. and RAMSEY, E. (1987). Longitudinal assessment of antisocial behavior in fourth-grade boys. *Remedial and Special Education*, 8: 7-16.



## PATRONES DE CONDUCTA SEXUAL EN UNIVERSITARIOS

PATRICIA ANDRADE PALOS  
MIRIAM CAMACHO VALLADARES  
ROLANDO DÍAZ LOVING

Facultad de Psicología  
Universidad Nacional Autónoma de México

### RESUMEN

El presente estudio describe los patrones de conducta sexual de 3064 jóvenes en ambos sexos, estudiantes de 25 carreras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Los resultados principales mostraron que los varones tienen más vida sexual y a edades más tempranas que las mujeres y que hay porcentajes relativamente significativos de estudiantes que tienen conductas de alto riesgo como son: no usar condón, tener varias parejas y tener relaciones homobisexuales.

### ABSTRACT

The present study is focused on conducts in order to describe the sexual patterns and their correlates among University students. A representative probabilistic sample composed of 3064 students from 25 professional schools participated in an extensive survey regarding their sexual patterns. Among others results, one can point out the larger percentage of sexually active males, their earlier sexual debut and their greater number of sexual partners. Also, there was a significant number of students who engage in high risk HIV infection behaviors such as having several sexual partners, not using condoms and having homo or bisexual relations with no protection. Results are discussed in terms of the spread of AIDS and preventive programs for among university students.

### INTRODUCCION

En México la historia natural del SIDA se inicia en 1983, cuando las autoridades sanitarias se dan cuenta de la aparición de una nueva y rara enfermedad, a raíz del diagnóstico a pacientes extranjeros residentes en el país (Valdespino y cols., 1989). En 1985, gracias a los avances científicos fue posible utilizar pruebas serológicas en donadores, lo cual permitió estimar la magnitud de la infección en México.

El primer acercamiento legal en México, para prevenir el contagio de VIH se inició en Mayo de 1986 con la reforma a la Ley Sanitaria y la creación del Comité Nacional de Prevención del Sida (CONASIDA), al finalizar el mes de mayo de este año, se habían detectado los primeros 133 casos de SIDA en el país. El segundo acercamiento legal se efectuó en 1987, cuando el SIDA se convirtió en una enfermedad sujeta a vigilancia epidemiológica, a finales del mes de mayo de este año, ya se habían registrado 487 nuevos casos.

En México, hasta Agosto de 1991 se han registrado 8277 casos. El crecimiento de la epidemia se consideró exponencial hasta 1988, pero en los últimos dos años, se observa un fenómeno epidemiológico de desaceleración descrito como: "exponencial" amortiguado (Instituto Nacional de Diagnóstico y Referencia Epidemiológicos, 1991), esta variación en el fenómeno puede ser ocasionada por la subnotificación y el retraso en la notificación oportuna de nuevos casos.

Las regiones más afectadas en la República Mexicana hasta el 31 de agosto de 1991 son: el Distrito Federal, en el cual se han reportado un total de 2882 casos de SIDA, lo cual representa un 34.8% del total; Jalisco con 1065 (12.9%), Edo. de México con 1048 (12.7%); Puebla con 357 (4.3%), Veracruz con 271 (3.3%) y Nuevo León con 269 (3.2%).

En cuanto al género más afectado y las prácticas de riesgo detectadas en el país, se tiene que la población masculina representa aproximadamente un 85.5% (7076), siendo el patrón de transmisión: el homosexual en un 41.8%, bisexual en un 27.9%, y el heterosexual en un 17.1%; el total de casos registrados en población femenina fue 1201, lo cual representa aproximadamente un 14.5% de la población total. El patrón de transmisión se desarrolla en otro sentido: la transfusión representa un 62.6%, heterosexual 33.6% y por donación renumerada en un 13% (Instituto Nacional de Diagnóstico y Referencia Epidemiológicos, 1991)

La distribución de los casos por edad indica que la población tanto masculina como femenina se localiza entre los 25 y 44 años de edad, representando un 66.1% de la población total 13.5% en jóvenes, 14.4% en adultos entre 45 y 64 años, 3.2% en niños y el resto en mayores de 65 años.

Dada la importancia del SIDA en México, se diseñó una investigación para conocer: las prácticas sexuales, actitudes hacia el condón, información y actitudes hacia el SIDA, enfermedades sexualmente transmisibles y prácticas de consumo de drogas en estudiantes universitarios. Se eligió esta población por considerarse por un lado un grupo de riesgo debido a la alta incidencia de casos en personas de esta edad y por otro porque dada su apertura a la información pueden ser un grupo de apoyo para dar a conocer la realidad de la enfermedad. En este estudio se describen los patrones de conducta sexual de los estudiantes encuestados y se analizan por género y por área de estudio.

### METODO

#### Sujetos

Participaron en el estudio 3064 sujetos, 1513 (49.4%) hombres y 1552 mujeres (50.6%) estudiantes de 25 carreras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Las 25 carreras se agruparon en 6 áreas:

- 1) Ciencias Sociales: Sociología, Ciencias Políticas, Relaciones Internacionales, Comunicación, Trabajo Social y Psicología.
- 2) Económico-Administrativas: Economía, Administración y Contaduría.
- 3) Ciencias: Química, Biología, Matemáticas y Física.
- 4) Médicas: Enfermería, Medicina, Veterinaria y Odontología.
- 5) Humanidades: Derecho, Letras, Filosofía y Pedagogía.
- 6) Construcción: Arquitectura, Ingeniería Mecánica, Ingeniería Civil y Artes Plásticas.

El promedio de edad de los sujetos fue de 21.7 años, el 34.4% (1054) cursaba cuarto semestre, el 33.0% (1911) sexto semestre y el 32.6% (998) octavo semestre. Aproximadamente la mitad de los entrevistados informó ser soltero(a) y no tener pareja en el momento de la entrevista (57.6%); el 37% soltero (a) con pareja y una minoría (5.4) dijo que estaba casado(a).

#### Instrumento

Se elaboró un cuestionario de 113 reactivos que incluían las siguientes áreas: datos generales, vida sexual, actitudes hacia los preservativos o condones, información y actitud hacia el SIDA, enfermedades sexualmente transmisibles, prácticas y consumo de drogas. El cuestionario se elaboró tomando como base los indicadores utilizados por la Organización Mundial de la Salud y el Consejo Nacional para la prevención del SIDA.

### Procedimiento

En primer término se eligieron las cuotas a cubrir por carrera, posteriormente se acudió a cada una de las facultades o escuelas y se solicitó la participación de los estudiantes; los cuestionarios fueron aplicados en forma grupal dentro de las aulas escolares.

### RESULTADOS

El 72.5% de los hombres informó haber tenido relaciones sexuales, comparado con sólo un 34.3% de las mujeres, y a medida que incrementa la edad esta frecuencia asciende, ya que es mayor el porcentaje de alumnos de octavo semestre de ambos sexos quienes afirmaron haber tenido vida sexual (Tablas 1 y 3). Al analizar este dato por áreas se observó que de las mujeres, son las de Ciencias Sociales y Humanidades las que en mayor porcentaje han tenido vida sexual (Tabla 2); mientras que de los hombres los porcentajes son muy similares, excepto en los de Ciencias quienes representan un porcentaje menor (Tabla 4).

La mayoría de las mujeres tuvieron su primera relación sexual con su novio (81.2%) o esposo (12.4%); mientras que sólo un 43.2% de los hombres la tuvieron con su novia o esposa (0.5%) y un porcentaje significativo con una amiga (35.1%) o conocida (14.1%). Tanto de las mujeres como de los hombres, los que en menor porcentaje tuvieron su debut sexual con su novio/a son los de octavo semestre (Tablas 1 y 3); en el caso de las mujeres son de las áreas de Humanidades y Ciencias Sociales (Tabla 2) y en el de los hombres los de Humanidades y Económico-Administrativas (Tabla 4).

La mayoría tanto de hombres (96.2%) como de mujeres (98.6%) tuvieron su primera relación sexual con personas del sexo opuesto; siendo un porcentaje ligeramente mayor el de los hombres (3.8%) el que informó haber tenido una relación homosexual. Las mujeres que en mayor porcentaje informaron haber tenido relaciones homosexuales son las de cuarto semestre (Tabla 1) del área de Ciencias Sociales (Tabla 2). En el caso de los hombres este patrón corresponde a los de octavo semestre (Tabla 3) y de las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades (Tabla 4).

Es mayor el porcentaje de los hombres que han tenido relaciones sexuales con más de una persona (77.7%) que de mujeres (40.6%). De las mujeres esta conducta se presenta más en las de cuarto y octavo semestre (Tabla 1) y de las áreas de la Construcción, Ciencias y Ciencias Sociales (Tabla 2). En el caso de los hombres, la mayoría son de sexto y octavo semestre (Tabla 3) y de las áreas de Humanidades y Ciencias Sociales (Tabla 4).

Aparentemente son bajos los porcentajes de mujeres (2.6%) y de hombre (6.0%) que han tenido relaciones homo-bisexuales; pero en términos relativos estos porcentajes se vuelven importantes. En el caso de las mujeres las más jóvenes indican haber tenido este patrón de conducta (Tabla 1); mientras que en los hombres se da en forma inversa (Tabla 3). El análisis por área de estudio muestra que esta conducta se presenta con mayor frecuencia en

mujeres de Ciencias Sociales, Ciencias y Area Económico-Administrativa (Tabla 2) y en los hombres en los de las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades (Tabla 4).

Del total de jóvenes que han tenido vida sexual, el 48.5% de los hombres tienen actualmente una pareja sexual regular y el 74.3% de las mujeres, siendo más alto el porcentaje en los de mayor edad (Tablas 1 y 3) y de Ciencias Sociales, (Tablas 2 y 4) en ambos sexos.

Del total de jóvenes que actualmente tiene pareja sexual regular, el 73.4% de los hombres y un 78% de las mujeres informaron que han usado algún anticonceptivo; y son los jóvenes de ambos sexos de octavo semestre quienes lo usan con más frecuencia (Tablas 1 y 3). Los que más lo han usado entre los hombres son los de Ciencias Sociales y del área de la Construcción (Tabla 4); entre las mujeres las de Ciencias y Ciencias Sociales (Tabla 3).

A pesar de que más de las dos terceras partes de los jóvenes informaron haber usado algún anticonceptivo; sólo una minoría lo ha usado siempre. En el caso de las mujeres esta minoría se agudiza en las áreas de Ciencias Sociales y de la Construcción (Tabla 2). En los hombres, la minoría se presenta más en los del área Económico-Administrativa, Ciencias y de la Construcción (Tabla 4).

### DISCUSION

En primer término se corrobora lo encontrado por otros autores en nuestro país en cuanto a patrones de conducta sexual, donde se afirma que los varones tienen más vida sexual (donde se afirma que los varones tienen más vida sexual) y a edades más tempranas que las mujeres (Pick de Weiss, Andrade Palos y Townsend, 1990).

Respecto a las áreas de estudio, resalta que los de Ciencias Sociales y Humanidades, en el caso de las mujeres, son las que tienen mayor porcentaje de vida sexual; y en el caso de los hombres, los de mayor porcentaje han tenido vida sexual con varias parejas y los que han tenido relaciones homobisexuales. Lo anterior puede deberse a que tradicionalmente las personas de estas áreas son más abiertas y más tolerantes (Viganó, 1986) así como menos tradicionales, lo cual indicaría una mayor aceptación de la sexualidad en general.

Es importante destacar que un porcentaje significativo tanto de hombres como de mujeres informaron haber tenido vida sexual con más de una pareja, y sólo una minoría informa que usa siempre el condón. Además, también hay un porcentaje relativamente significativo de jóvenes de ambos sexos que han tenido relaciones homo-bisexuales. Estos datos permiten afirmar que dentro de la población universitaria existe un grupo de alto riesgo en cuanto a contraer el SIDA y aunque en algunas áreas de estudio se enfatizan más que en otras, lo recomendable es poder incidir en todas, ya que ninguna es ajena al riesgo de contagio.

Los resultados de este estudio sugieren la necesidad de diseñar programas de educación sexual y prevención del SIDA que incluyan la importancia de tener sexo protegido (uso del

condón) y tener vida sexual con una sola pareja. Estos datos junto con los restantes de la investigación permitirán tener una base real para el diseño de dichos programas.

TABLA 1  
Conducta sexual de las mujeres por semestre.  
(Porcentajes)

C O N D U C T A	S E M E S T R E		
	CUARTO	SEXTO	OCTAVO
Han tenido relaciones sexuales	24.7	32.6	46.0
Primera relación sexual con novio(a)	85.9	84.1	76.4
Primera relación sexual con una persona del sexo opuesto.	97.6	99.4	98.7
Han tenido relaciones sexuales con más de una pareja.	42.3	36.9	42.4
Han tenido relaciones homo-bisexuales.	4.1	3.1	1.4
Actualmente tienen pareja sexual regular.	76.0	70.6	76.1
Han usado algún anticonceptivo.	75.5	73.7	82.3
Han usado siempre el condón en sus relaciones sexuales.	27.6	24.1	33.1

TABLE 2  
 Conducta sexual de las mujeres por área de estudio  
 (Porcentajes)

CONDUCTA	Area de Estudio					
	C.S.	E.A.	C.	H.	M.	Co.
Han tenido relaciones sexuales	40.3	29.3	28.5	41.8	33.8	31.9
Primera relación sexual con novio (a)	76.9	77.6	91.8	73.5	78.7	93.5
Primera relación sexual con una persona del sexo opuesto.	97.2	98.6	100.0	99.0	98.9	98.7
Han tenido relaciones sexuales con más de una pareja.	42.5	32.0	45.0	39.4	38.8	46.0
Han tenido relaciones homo-bisexuales.	4.0	4.1	4.2	0.0	2.4	1.3
Actualmente tienen pareja sexual regular.	79.4	76.7	72.2	74.5	73.9	67.1
Han usado algún anticonceptivo.	78.6	74.5	83.3	78.4	76.5	76.9
Han usado siempre el condón en sus relaciones sexuales.	22.1	40.5	28.3	30.6	34.6	22.0

C.S. Ciencias Sociales

E.A. Económico-Administrativas

C. Ciencias

M. Médicas

H. Humanidades

Co. Construcción

TABLA 3  
 Conducta sexual de los hombres por semestre.  
 (Porcentajes)

C O N D U C T A			
	CUARTO	SEXTO	OCTAVO
Han tenido relaciones sexuales	61.7	75.5	80.9
Primera relación sexual con novio (a)	43.5	47.1	39.3
Primera relación sexual con una persona del sexo opuesto.	98.4	95.6	94.9
Han tenido relaciones sexuales con más de una pareja.	74.7	79.2	78.7
Han tenido relaciones homo-bisexuales.	2.6	6.0	8.7
Actualmente tienen pareja sexual regular.	45.1	47.3	52.4
Han usado algún anticonceptivo.	71.5	73.4	74.6
Han usado siempre el condón en sus relaciones sexuales.	18.3	10.8	14.6

**TABLA 4**  
**Conducta sexual de los hombres por área de estudio.**  
**(Porcentajes)**

C O N D U C T A	Area de Estudio					
	C.S	E.A.	C.	H.	M.	C.
Han tenido relaciones sexuales	77.3	70.4	64.3	74.8	75.4	72.7
Primera relación sexual con novio (a)	42.4	38.7	47.4	38.9	42.6	49.5
Primera relación sexual con una persona del sexo opuesto.	92.8	97.7	99.4	93.9	98.3	96.2
Han tenido relaciones sexuales con más de una pareja.	81.5	80.5	70.4	81.6	72.4	78.7
Han tenido relaciones homo-bisexuales.	9.8	4.7	1.2	11.4	2.3	5.6
Actualmente tienen pareja sexual regular.	58.3	42.4	48.1	48.6	48.9	43.5
Han usado algún anticonceptivo.	78.7	65.8	63.9	75.6	73.8	78.2
Han usado siempre el condón en sus relaciones sexuales.	14.3	11.1	12.8	20.3	13.6	12.9

C.S. Ciencias Sociales

E.A. Económico Administrativas

C. Ciencias

H. Humanidades

M. Médicas

Co. Construcción

**BIBLIOGRAFIA**

Instituto Nacional de Diagnóstico y Referencias Epidemiológicas (1991). *Boletín Mensual de SIDA/ETS*, 5, 9, 2004-2021.

Pick de Weiss, S., Andrade Palos, P. y Townsend, J. (1990). "Planeando tu Vida; desarrollo y evaluación de un programa de educación sexual y para la salud para adultos jóvenes", Reporte técnico presentado al Population Council.

Valdespino, J.L., García, Ma. de L. (1989), Distribución de la epidemia del SIDA. En *SIDA Ciencia y Sociedad*. México: Biblioteca de la Salud.

Viganó La Rosa, D. (1986). *Autoritarismo e intolerancia a la ambigüedad*. Tesis de maestría. UNAM: Fac. de Psicología.

## LAS POLITICAS DE SALUD MENTAL EN CAPILLA: DECADA DE DEFINICIONES EN IBEROAMERICA

LIC. DANIEL FRANKEL\*

Si buscas la verdad, prepárate  
para lo inesperado, pues es  
difícil de encontrar y sorprendente  
cuando la encuentras.

### Heráclito

La investigación relativa a la organización de sistemas de salud mental en Iberoamérica está considerablemente atrasada. Pocas veces se han encarado estudios de tipo cualitativo que permitan arribar a conclusiones válidas respecto al desarrollo de tales sistemas, la primacía de unos sobre otros y su evaluación.

En la mayoría de los casos, los trabajos han sido de índole cuantitativa, basados sobre fenómenos de morbilidad, indicadores de oferta o de demanda, gastos de servicios o estudios epidemiológicos aislados. Nunca se ha estudiado el fenómeno de su globalidad, teniendo en cuenta la similitud de problemáticas en los países de la Región.

También, la ausencia de diálogos regionales ha sido factor limitante: da cuenta de las dificultades que existen por compartir problemas comunes, superar obstáculos, comparar esquemas referenciales, distinguir características demográficas o ensayar nuevas propuesta de trabajo.

\* Trabajo presentado en las II Jornadas de Psiquiatría del Mercosur-V Congreso Uruguayo de Psiquiatría -: "Desafíos a la Psiquiatría Hacia el Año 2000 - Montevideo, Octubre 1992.

El presente artículo intenta demostrar que, más allá de las particularidades de cada país, Iberoamérica se enfrenta a un desafío común para esta década: otorgar creciente importancia a la promoción e implantación de sistemas locales, reestructurar la atención psiquiátrica desde un nivel comunitario de base, buscar modelos explicativos y de intervención que se adecuen mejor a las características de las poblaciones, poner un acento cada vez más sanitario en la concepción de la salud mental.

A la luz de las condiciones sociales actuales, que se caracterizan por la incidencia de la crisis económica en la sociedad -crisis de valores, carencia de modelos de identificación y creciente fragmentación- parece más que nunca necesario actualizar la discusión sobre las características de las políticas de salud mental que están llevando a cabo los organismos estatales, en especial las destinadas a los sectores populares<sup>1</sup> de Iberoamérica.

Para ello, es fundamental contextualizar las realidades nacionales en el marco de la situación actual. Es verdad que, en la realidad del mundo actual, se enfrentan situaciones desconcertantes, a veces difíciles de comprender. A problemas de índole política, se suma la inconsistencia de marcos teóricos que tampoco ayudan a dar respuesta al momento actual. Se vive desde hace tiempo una transición, lo que significa que los cambios de paradigma son necesarios e imprescindibles.

Se intuye que las líneas y recetas, de cualquier modelo que provengan, no han funcionado con relación a respuestas eficaces desde las instituciones públicas y, en especial, hacia los sectores populares.

El temor es entendible porque no es nada fácil renunciar a diseños teóricos y metodológicos en los que hemos creído y que han cimentado durante largo tiempo construcciones, esperanzas y pasiones. Sin embargo, no es una crisis clara. No es sólo relativa a salud porque, también, rige en lo económico, social, cultural y político. Es una convergencia de todos estos factores.

Existentes condicionantes sociales tales que producen -cada vez con mayor impacto- deterioros en el proceso de subjetividad, desajustes neuróticos o psicóticos, experiencias de vida alienantes, fracasos o depresiones, dominan la vida de los sujetos. El impacto de la profunda crisis económico social que viene afectando con mayor fuerza los sectores populares ha llevado a incrementar la fragmentación de los lazos de solidaridad social, y a la marginalidad de estos sectores.

La inclusión de nuevas problemáticas (drogadicción, desadaptación por factores migratorios, conflictos de pareja y familia, problemas de la juventud, de la tercera edad, etc.) ha hecho caducar los saberes psiquiátricos tradicionales obligando a replantear políticas y estrategias en materia de salud mental.

Los datos demográficos señalan que, en el mundo, existen por lo menos 40 millones de personas con problemas mentales graves; no menos de 20 millones padecen de epilepsia que, al igual que los transtornos mentales, quedan sin tratamiento en la mayor parte de los casos; y otros 200 millones se encuentran incapacitados por afecciones mentales y neurológicas de menor gravedad. Si a esta cifra, se agrega el número de personas afectadas por problemas derivados del consumo de alcohol<sup>2</sup> y estupefacientes, así como por transtornos mentales consecutivos a enfermedades físicas, se pone de manifiesto que, en términos de sufrimiento individual, familiar y social, los servicios de salud mental se enfrentan a un problema de proporciones gigantescas. Los casos de que disponemos (que concuerdan con la información a nivel mundial) sugieren que los transtornos mentales son, probablemente, la causa de incapacidad más importante y costosa de tratar en todas las sociedades.

### **I. Iberoamérica enfrenta la crisis.**

La inestabilidad política y la debilidad económica perjudican todo plan destinado a erradicar hambre, pobreza y miseria social. Grandes sectores de la población, en especial la de los sectores populares, no tiene acceso real a los servicios de salud mental. Este déficit de cobertura se produce en medio de una restricción considerable de recursos disponibles y establece un gran desafío para la capacidad de organización y gestión de los sistemas de salud.

En general, la atención sanitaria resulta escasa, los servicios asistenciales existentes no satisfacen las necesidades. La subutilización de los servicios y la dificultad de priorizar los programas de salud mental al mismo nivel que otros, ha llevado a un grave cuadro de abandono y desprestigio de este sector. Se hace cada vez más difícil revertir el alto costo social que implican los transtornos psiquiátricos con relación a cargas económicas y sociales como: desempleo, ausentismo, falta de motivación, delincuencia, drogadicción y alcoholismo. Además, la movilidad característica de los procesos migratorios internos en Iberoamérica lleva a grandes problemas de desadaptación social y marginalidad, presentes en los grandes conglomerados urbanos.

La realidad iberoamericana es de gran disparidad: contiene un país demasiado grande para ser gobernado con eficiencia, Brasil, con su población de 85 millones, que ocupa un vasto y rico territorio de más de 8,5 millones de kilómetros cuadrados. Por contraste, hay muchas naciones demasiado pequeñas como para ser económicamente viables: El Salvador, por ejemplo, es 130 veces más pequeño que la Argentina; México tiene 37 veces la población de Panamá. En algunas regiones se dan densidades de población (El Salvador, 139 habitantes por km<sup>2</sup>; Haití, con 166), de rápido crecimiento, asentadas, sin embargo, en tierras inadecuadas, lo que redundará en desnutrición. En otras regiones, se carece de la población

necesaria para que la tierra resulte productiva: en Bolivia, la densidad de población no supera los 3 habitantes por km<sup>2</sup>).

Las estructuras sociales y culturales difieren también en diversas naciones: en la Argentina y Uruguay, la población es casi predominantemente de origen europeo. En otras -como Brasil, Colombia y Venezuela- la estructura étnica es heterogénea. En Centroamérica y en el altiplano andino, una gran población indígena conserva el estilo de vida precolombino.

Sin embargo, como lo señala Huenlin (1968), llevaría a equivocación indicar que toda la población y todos los gobiernos de la América hispana son inertes, arrasados por la pobreza e incapaces de esfuerzo creador.

Las experiencias recogidas a pequeña escala en distintos países -en particular en los que cuentan con población indígena o mestiza- señalan que las más "atrasadas" comunidades de los rincones más remotos son capaces de hazañas notables en materia de autoayuda no bien se les brinda conducción profesional y las herramientas básicas con las cuales trabajar.

Los principales obstáculos han sido, hasta ahora, la ignorancia y el desamparo, ambos básicamente consecuencia del descuido oficial.

Sin embargo, el modelo social y económico de los Estados caracterizados por políticas de ajuste y recorte del gasto social, está produciendo un serio impacto negativo en los programas de salud vigentes. Frente a la crisis provocada por la magnitud del endeudamiento, es necesario ajustar las economías a la nueva situación. Así, entonces, con el objeto de equilibrar la balanza de pago, se enfrenta a la restricción externa con medidas de política fiscal y monetaria que se traducen en una disminución del producto bruto interno. A su vez, las reducciones en el crecimiento significan un incremento de la desocupación -lo que deja sin ingresos a importantes sectores de la población. Las políticas de ajuste causan un impacto muy negativo en el bienestar de la población y por supuesto, el impacto es aún mayor en los grupos vulnerables.

La reducción de los gastos entraña efectos regresivos de grandes proporciones. Con actividades de poco valor económico, como lo son los sectores sociales: salud, educación, etc., no solo se reduce el gasto general sino que, en particular, se reducen las inversiones de capital. El agravamiento de la situación económico-social y el aumento de contradicciones sociales (consecuencia de las políticas instrumentadas), ha incidido en la progresiva desintegración de los núcleos familiares y en la destrucción de las redes de solidaridad de la comunidad.

## **II. Característica de la demanda de salud mental**

La información disponible pone de manifiesto que, en los países de Iberoamérica, muchos episodios agudos en psicopatología son de corta duración. En varios países, los afectados

por este tipo de episodios son tratados innecesariamente en unidades psiquiátricas especializadas que resultan inapropiadas para sus necesidades; y de mantenimiento costoso, en detrimento de los servicios de que dispone la comunidad. La incidencia anual de estos trastornos es probablemente de 0,5 por 1000 o un poco mayor.

Se calcula que, entre la población general, la proporción de pacientes crónicos asciende a 5 por 1000; de suerte que plantean un considerable problema de salud: las personas de 30-35 años son las más expuestas al aumentar la proporción de habitantes de estas edades a medida que disminuye la mortalidad infantil. Proyecciones sencillas en el mundo muestran que habrá un aumento en más del 80% de los problemas de salud mental, hasta llegar, a fines del siglo, al exorbitante total de 23 millones de pacientes. Además, esta cifra significará una proporción mayor de la población total, a causa del aumento del grupo de edad más expuesto.

Hasta el 20% de los pacientes que concurren a centros generales de salud lo hace por síntomas psicológicos. Se ha encontrado que, entre un 30 y 50% de los adultos que acuden a consultorios de atención primaria, reciben el diagnóstico de neurosis o de enfermedad funcional. Los diagnósticos más frecuentes son: neurosis, síntomas no clasificables, trastornos conductuales de la infancia y desórdenes transitorios de ajuste a situaciones especiales<sup>3</sup>.

### I. Factores condicionantes de la atención

#### a) Desde los sectores de población mayoritaria.

La información recogida por algunos estudios refleja que la población, en especial la de los sectores populares de los grandes conglomerados urbanos tiende a prestar escaso cuidado a sus sensaciones corporales. Los adultos, cuanto más obligados a actuar físicamente para obtener el sustento mediante el uso de su fuerza, prestan menos atención a su cuerpo. La escasa disposición perceptiva de las sensaciones físicas se correlaciona con el uso intensivo del cuerpo (Llovet, 1984, Boltanski, 1975).

El indicador de enfermedad no es el síntoma orgánico o mental, sino el nivel de incapacidad<sup>4</sup>. A causa de las múltiples presiones, los integrantes de los sectores populares no pueden ajustarse a los requerimientos que imponen los tratamientos médicos ni pueden organizar su vida de acuerdo con las prescripciones profesionales. Las demás necesidades vitales obligan a los miembros de estos sectores (una vez desaparecidos los síntomas) a ocuparse de otras obligaciones. Es común que, en los sectores populares se esperen tratamientos enérgicos, inmediatos, para no tener que repetir las indicaciones médicas ni volver a cursar los trámites burocráticos de las instituciones. La ilusión de la curación<sup>5</sup> por el solo hecho de haber sido tratados los síntomas, se enfrenta con la realidad: tan pronto,

insistimos, como los síntomas se han desvanecido, la salud se transforma en aspecto secundario.

**b) Desde la organización del sistema de salud**

La actual organización de los servicios de salud en Iberoamérica se caracteriza por una debilidad que limita gravemente su eficacia. En el nivel de los recursos humanos, se nota escasez de personal capacitado y mala distribución de los profesionales<sup>6</sup>. En el nivel de la formación, el sistema depende con demasiada exclusividad de esquemas académicos tradicionales<sup>7</sup> los que están desconectados de los modos que tienen las comunidades de identificarse con los problemas mentales. En el nivel de la organización, la excesiva centralización y extrema especialización constituyen factores limitantes<sup>8</sup>. Se ha abierto una gran brecha entre las comunidades, por un lado y los equipos de salud por el otro. Los servicios de salud mental no aprovechan lo suficiente el potencial comunitario ni se preocupan por desarrollar acciones que incorporen a los recursos no formales. En este sentido, los programas de salud mental se han caracterizado por haber enfocado la mirada sólo desde el sistema formal de salud<sup>9</sup>.

**c) Desde los programas de prevención comunitaria**

Tradicionalmente, las políticas de salud mental se han caracterizado por su matiz intervencionista. Al igual que con los demás programas de salud, en el campo comunitario, la intención de convocar a una amplia participación, poniendo el acento en la prevención y la rehabilitación, ha llevado con frecuencia al control social y a la iatrogenia. La intervención en la vida de los grupos sociales ha dado el resultado inverso a lo esperado: el asesoramiento escolar ha conducido a prácticas intervencionistas; las prácticas de rehabilitación psicosocial han inducido conductas y respuestas ajenas a la población demandante; la preocupación por el mejoramiento de las condiciones de vida de la población creciente han terminado por planificar el tiempo libre y organizar la vida familiar y social. Quizá por no haberse instrumentado técnicas de acción participativas globales, el esfuerzo terminó en el fracaso de los equipos técnicos por generar respuestas, en la apatía de la población y en la desvinculación del ámbito de la salud mental del resto de los operadores del sistema de salud.

**2. El efecto de las migraciones en los problemas de salud y enfermedad mental**

Los procesos de urbanización han surgido a la luz de una larga historia de procesos migratorios, los que han producido impactos diferentes en zonas rurales y urbanas<sup>10</sup>. Desde sus orígenes, estos ciclos migratorios siempre han coincidido con procesos de pauperización

rural, con destrucción de economías locales, con condiciones de subsistencia caracterizadas por el hambre, el atraso, la falta de trabajo, de vivienda, de educación y salud.

Las concentraciones urbanas se transforman en **crisoles de culturas distintas**, lo que da lugar a perfiles poblacionales particulares. La asociación de ambos factores -pobreza e impacto migratorio- da pie a condiciones de vulnerabilidad biopsicosocial y marginalidad<sup>11</sup>

Mientras tanto, se polemiza respecto de los efectos de la migración y su incidencia en los problemas de salud/enfermedad mental:

a) **Teorías que destacan la independencia de ambos fenómenos**

Según Inkeles y Smith (1970), la experiencia de la migración no está asociada con el estrés psicológico. Beiser (1988) dice que la migración no constituye en sí amenaza alguna para la salud mental. En la misma línea, Almeida-Filho (1981) ha puesto a prueba la significación estadística positiva de la correlación entre migración y enfermedades mentales: sostiene que el origen rural de los migrantes no influye en los niveles de sintomatología. Lo cual entraña una dirección de asociación opuesta a las teorías de la modernización que sostiene la influencia que significan los cambios en el estilo de vida sobre el surgimiento de trastornos mentales.

b) **La migración como generadora de condiciones de vulnerabilidad psíquica**

Leighton (1959) demostró la existencia de una correlación entre desorganización social y heterogeneidad cultural, con el incremento de síntomas psicológicos. Lock (1990) considera que el proceso migratorio provoca una pérdida masiva que, junto con el formidable requerimiento de adaptación imperiosa el nuevo ambiente, remite a condiciones de vulnerabilidad.

La investigación social debe enfocar el estudio de patrones culturales para entender las pérdidas y contradicciones que enfrentan los migrantes, sus propios "insights" y los esfuerzos a los que recurren para manejar la situación... o sus fracasos (Nathan T., 1991).

Los efectos que producen las condiciones de vulnerabilidad con relación a la migración han sido estudiados desde la falta de apoyo oficial, la ausencia de recursos sociales y situaciones estresantes tales como: aislamiento, desmoralización, bajos niveles de interés, concentración urbana, desesperanza en el futuro, las que terminan conformando patrones que caracterizan a los diferentes grupos de migrantes (Salgado de Snyder et al. 1990; Kornblit y

Mendes Dis, 1987; Cutrona, 1986; Frankel et al., 1986; Frankel y Tisminetzky, 1982; Pearlin et al, 1981; Slutzki, 1979).

Biederman et al. (1983) consideran que, entre los factores desencadenantes de las perturbaciones mentales, juegan un papel importante: el choque cultural, el traslado a la ciudad, la separación de la familia y la inestabilidad laboral. La falta de adaptación, situaciones angustiantes de apremio económico y el aislamiento, tienden a generar condiciones de estrés que pueden provocar procesos de psicotización. Al tratarse de migrantes provenientes de sociedades tradicionales, un factor grave lo constituye el no poder los mayores volcar sus saberes a sus descendientes (Natha 1991).

Yampey (1981), desde un punto de vista psicodinámico, observa que la migración es, ante todo, un cambio en el espacio vivencial de las personas: el desarraigo, la falta de anclaje familiar y social, las crisis desintegradoras, los duelos y las reestructuraciones, forman parte de un cambio que moviliza las ansiedades fundamentales de la persona.

Frankel y Kalinsky (1992) consideran que la migración constituye un factor condicionante de desorganización psíquica. En tal sentido, parece difícil referirse a circunstancias ideales de los procesos migratorios ya que, en sí mismo, son situaciones que afectan el estilo de vida previo. Las condiciones de la migración involucran diferentes conjuntos de situaciones: lugar de origen, lugar de destino, fenómenos psicoculturales, socioeconómicos y cognitivos de transición.

Otros investigadores destacan la incidencia de los códigos y patrones del lugar de origen en la prevalencia, desarrollo y resolución de los problemas de salud mental: (Kalinsky y Arrúe, 1991; Palmonari y Zani, 1990; Rémy, 1990; Kirmayer, 1980; Zani, 1987; Bibeau, 1981; Corin y Bibeau, 1980, Kleinman, 1980; Corin, 1978).

### III. Nuevas tendencias en salud mental para esta década

#### 1. Cambios en la utilización de los servicios de salud mental: desde la atención institucional a la comunitaria.

En muchos países de la Región, la atención de salud mental pasa por una etapa de transición, desde la atención tradicional de internación hacia una atención comunitaria más abarcativa<sup>12</sup>.

Trabajando en el seno de la comunidad, es posible identificar los grupos más susceptibles y aprovechar los recursos existentes para contrarrestar los riesgos y tensiones a que se encuentran expuestos. Esta es una aplicación de las funciones de los trabajadores en salud que entraña mucho más que el simple tratamiento individual de los pacientes e incorpora métodos y criterios de salud pública a la detección y solución de los factores de riesgo.

El fracaso de ciertos programas de desinstitucionalización en algunos países (Bloche & Cournois, 1990), no debe dejar de ser un obstáculo para los programas de salud mental sostenidos por prácticas interdisciplinarias, con criterios locales de necesidades y con planes de capacitación fuertemente orientados hacia el entrenamiento de recursos no especializados.

El desarrollo de programas comunitarios abarcativos e integrados puede ayudar a mejorar la suerte de los enfermos mentales, sobre todo de los crónicos. La década de los 90 debería centrarse en cerrar la brecha entre consenso y realidad.

Todo programa de salud mental organizado localmente debería, además, revertir el tradicional estreñimiento a la accesibilidad. El acceso fácil e "informal" es condición importante para el funcionamiento de los servicios comunitarios y resulta esencial para los programas de prevención. En la medida en que se logre ampliar la atención hacia médicos generalistas, personal de salud en general o agentes de la comunidad, se podrá evitar caer en la tendencia moderna (observable en las grandes ciudades) hacia la complejidad y especialización crecientes.

Sin embargo, no se puede descartar que, para incrementar el nivel de cobertura y satisfacer las necesidades de la población, será necesario disponer de una amplia oferta de alternativas asistenciales y preventivas. El monitoreo constante debería lograr que tales estructuras no se transformen, como acabamos de señalar, en unidades demasiado complejas que redunden en un aumento de su fragmentación y en la imposibilidad de manejarlas.

## **2. Abordaje psicosocial de la salud mental**

Es necesario configurar una disciplina de lo mental que no se apoye sobre lo biológico o lo psicológico exclusivamente<sup>13</sup>, sino que, también, integre las ciencias sociales como modo de definir prácticas y determinaciones históricas del psiquismo humano y que incluya a nuevos profesionales y prácticas, ligados todos ellos a la recuperación y a la salud. La posibilidad de ampliar el diálogo entre actores y disciplinas de la salud mental constituye otro desafío para esta década.

Es necesario potenciar el uso de recursos no convencionales para construir proyectos encaminados a lograr la satisfacción de las necesidades, fomentar las prácticas autogestivas y desarrollar las redes solidarias, entre otros objetivos. Los recursos no tradicionales también poseen la capacidad de producir transformaciones, diálogo interdisciplinario, satisfacción de necesidades, creatividad popular, identidad cultural, memoria colectiva, socialización de instrumentos cognitivos, conciencia crítica redes sociales, visión del mundo, afectividad y cuántos otros factores más. Debe destacarse que el principal agente de

conformación no es otra cosa que la capacidad del ser humano por movilizar su sensibilidad, imaginación, voluntad y el talento intelectual, en un esfuerzo que se extiende desde el desarrollo personal hasta el desarrollo social.

Es preciso tomar en cuenta las características de la vida cotidiana de la población<sup>14</sup> y al mismo tiempo, sus necesidades en materia de salud mental<sup>15</sup>. Desde la perspectiva de un aporte a la salud mental, es también necesario tener en mente las definiciones rutinarias, los códigos culturales, las representaciones simbólicas, los modos diarios de organización y las características que diferencian las redes familiares, entre otros aspectos.

### 3. Nuevos desarrollos en materia de capacitación

El mejoramiento de las técnicas específicas destinadas a tratar los problemas mentales en el seno de la comunidad, perfeccionar la formación psicológica y social de los trabajadores involucrados, directa e indirectamente, en la atención de la salud y desarrollar estudios etno-epidemiológicos, constituyen algunos de los objetivos primordiales de los diseños de capacitación.

En cuanto a capacitación de recursos, he aquí los lineamientos generales:

- Política para la formación de recursos humanos, basada sobre las necesidades y prioridades de la población.
- Participación de la comunidad en las acciones de salud: esta participación debe convertirse en el eje que coadyuve a la modificación de los patrones de movilidad de la población de referencia. De modo que deben conocerse las necesidades de la población en materia de salud (necesidades que pueden ser sentidas, o no, y que pueden demandar atención o no).

La participación de la comunidad es el **sine qua non** de toda acción eficaz en pro de la salud mental. Por lo tanto, la comunidad debe intervenir activamente en la identificación de las necesidades, la selección de propiedades y la ejecución de los programas de salud mental, así como en la promoción de ésta última.

Para lograr que la atención básica en salud mental se ponga al alcance de la mayor parte de la población, la labor correspondiente habrá de ser llevada a cabo por personal no especializado, de todas las categorías: desde el trabajador primario hasta la enfermera o el médico, junto con otros trabajadores de la comunidad que no pertenecen a los servicios de salud propiamente dichos<sup>16</sup>

En líneas generales, los siguientes ejes curriculares deben integrar todo programa de capacitación:

a) **Formación orientada hacia la prevención**

El acento que se pone en la prevención guarda relación con la necesidad de incorporar a la población en los planes de salud vigentes, crear estructuras autogestionarias y articular los recursos de salud mental con las actividades interdisciplinarias.

b) **Formación orientada hacia las ciencias sociales**

Se atiende a la comprensión de la salud y su psiquismo desde una perspectiva histórico-estructural. El objetivo de esta capacitación responde a la necesidad de conocer los procesos de salud/enfermedad mental de la población, sus condiciones de vida y códigos culturales, así como los contextos institucionales y las prácticas sociales en materia de salud mental.

c) **Formación orientada hacia la salud pública**

Responde a la necesidad de conocer cómo se instrumentan las políticas sociales de salud y en particular, las políticas de salud mental: normatización, diagnóstico, planificación, programación y evaluación, como asimismo, conocimientos epidemiológicos del campo específico de abordaje.

d) **Formación orientada hacia la práctica y metodología de la investigación**

Responde a la necesidad de romper con las tradicionales divisiones entre formación clínica y formación investigativa. Desde esta perspectiva, se sugiere que la investigación se oriente en especial hacia estudios etno-epidemiológicos del desarrollo de los indicadores para la evaluación de los sistemas locales de salud.

e) **Formación clínica asistencial y rehabilitación psicosocial**

Debe capacitar al agente para que preste servicios y logre la recuperación, a la vez que se brinde la mejor calidad a los pacientes. Tal vez esta formación deba contemplar encuadres grupales, tanto desde la perspectiva familiar como desde la formación de grupos de pares.

### **Formación dirigida a la rehabilitación psicosocial y reinserción social de los enfermos crónicos**

Debe ser dirigida a saber fomentar el re-aprendizaje de las actividades de la vida cotidiana, a superar las discapacidades y a favorecer la reinserción laboral y familiar de los enfermos crónicos; éste constituye uno de los aspectos más destacados del programa de apoyo social en salud mental. Nuestra hipótesis sostiene que quienes experimentan acontecimientos vitales estresantes, estarían menos dispuestos a las recidivas o al desarrollo de síntomas si dispusieran del apoyo social adecuado<sup>17</sup>.

#### **IV. Implicaciones y previsiones para esta década**

Ni los cambios que se lograrán, ni la generación de los mismos podrán ser calificados de homogéneos es más, se caracterizarán por una heterogeneidad imposible de prever en la actualidad. En ciertas áreas, el proyecto que consiste en revertir gran parte de la ayuda "institucionalizada" al enfermo mental y (principalmente, al enfermo mental crónico) hacia el nivel comunitario de atención, seguirá obstaculizado por factores políticos, económicos y técnicos. Sin embargo, la promoción de un diálogo regional, la construcción de proyectos comunitarios orientados hacia el desarrollo de sistemas locales, la aspiración por modificar estructuras, conceptos e ideologías vigentes, acompañados por la pasión de la transformación, constituirán el motor, el impulso de los años que vendrán.

Se proyecta que crecerán las demandas de utilización de servicios de salud mental, tanto en zonas urbanas como en rurales, a una tasa mayor que la de utilización de los servicios de medicina general. A su vez esta demanda seguirá sobrepasando la oferta de especialistas (Cf., por ejemplo, Retamal, 1991).

Seguirán constituyendo el meollo de la salud mental la disociación existente entre investigación y tratamiento de las enfermedades mentales, graves y crónicas, como, a su vez, la mediocre incidencia de los estudios de tipo etno-epidemiológico. Sin embargo, se supone que mejorarán los resultados obtenidos, al experimentar con modalidades y encuadres novedosos de tratamiento clínico para grupos poblacionales de riesgo, con el aporte de recursos no tradicionales. Por otra parte, los desarrollos en materia de ciertas tecnologías biomédicas provenientes de los países desarrollados -tales como genética molecular, neurobiología y técnicas de imagenología cerebral, brindarán mayor base científica para la toma de decisiones clínicas.

La subespecialización en psiquiatría seguirá expandiéndose en los sectores de psiquiatría infanto-juvenil, psiquiatría de las adicciones, neuropsiquiatría y gerontopsiquiatría.

Será importante aunar esfuerzos para que disminuya el estigma que se asocia con el trastorno psiquiátrico y para asegurarse también de que todo aquél que lo necesita reciba la atención apropiada.

El impulso en el desarrollo de los sistemas locales de salud mental y en el sostenimiento de estrategias en atención primaria se verá seriamente empañado mientras, por un lado, continúen en vigencia las políticas de ajuste sostenidas por la restricción del gasto social y por el otro siga mal distribuida la atención profesional<sup>18</sup>.

Como parte integrante de la atención general de la salud, la salud mental exigirá mucho más que el sencillo reconocimiento de los trastornos mentales y el tratamiento de algunas afecciones prioritarias por parte del personal general de salud: todo el personal deberá tener en cuenta no sólo las molestias físicas de los pacientes sino, también, sus necesidades psicológicas y sociales<sup>19</sup>.

Esta enumeración resume bien los problemas con los que tropezarán casi todos los países iberoamericanos. Las recomendaciones deben insistir en que la atención se reoriente hacia la comunidad, en que sean descentralizados los servicios existentes, en que se luche por lograr la intervención activa de los servicios generales de salud y se definan las funciones de las comunidades en la promoción de la salud y el tratamiento de los trastornos mentales.

## NOTAS:

1) Es aquel conjunto de la población que se caracteriza por una inserción subordinada e inestable en la estructura productiva, que tiene acceso a ingresos relativamente más bajos y a bienes servicios -materiales y culturales- de menor calidad y en menor cantidad que otros estratos y clases sociales.

2) Un grupo importante de estudios que han relacionado la problemática de la ingesta de alcohol con su incidencia sanitaria, tanto en Iberoamérica como en el mundo, merece destacarse: Andreasson et al., 1991; Evans, 1987; Feuerlin W., 1982; Finney J. & Moss R., 1991; Frankel D., 1990; Frankel D. & Kornblit A. L., 1989, 1991; Garshick E., 1989; Imaizumi Y., 1986; Jensen O., 1979; Jensen O., 1979; Johnson R. & Robinson B., 1988; Journal of the Royal Society of Medicine, 1989; Lieber C. S., 1975; Mackenzie A. et al, 1986; Marconi J., 1955; Martínez Lanz P. & Díaz Coto C. (c.p.), Míguez H., 1987; Mizuhimna S., 1990; Moller H. et al., 1990; Moser J., 1985; Pellegrini J. & Di Giacomo L., 1989; Rodríguez M. E. & Cam J., 1988, Walsh B. & Grant N., 1985.

3) Se sabe que en los países desarrollados, los pacientes que concurren por molestias somáticas asociadas a problemas mentales a estos centros son sometidos a exámenes tan innecesarios como onerosos con diagnósticos difíciles de precisar, lo que entraña una alta tasa de deserción (Goic 1974).

4) Existen episodios mórbidos que no se registran porque no afectan ni impiden el desenvolvimiento de las relaciones cotidianas. Entre los factores que aplazan el cuidado de la salud, entre los adultos de estos grupos sociales, figura la concurrencia laboral (presentismo). Entre las mujeres, la imposibilidad de aplazar las actividades domésticas y laborales también lleva a la interrupción de la consulta médica.

5) El sujeto que debe usar al máximo su cuerpo no puede, sin grave esfuerzo, mantener con él una relación atenta y solitaria, escuchándolo, analizándolo y comprendiéndolo (Bolstanski, 1977, 1975).

6) Cuando, por ejemplo, sólo hay un psiquiatra para varios cientos de miles de personas, en áreas rurales, o en elevadas concentraciones como sucede en las zonas densamente pobladas.

7) El modelo tradicional "un psiquiatra-un paciente" es inaplicable en las sociedades americanas donde resulta insuficiente el número de recursos humanos y porque las propuestas de tratamiento no se adecuan a los estilos de vida de los sectores populares.

8) A estos factores se agregan:

- a) Escasez de instalaciones para la atención de la salud mental en las áreas periféricas de la mayor parte de los países de la Región.
- b) Grave saturación de la oferta existente.
- c) Insuficiencia de personal capacitado, falta de materias de estudio sobre salud mental en los programas de enseñanza para trabajadores generales de salud, y carencia de material didáctico adecuado,
- d) Falta de interés por la salud mental o actitudes negativas entre el personal general de salud,
- e) Carencia de estadísticas básicas sobre prevalencia de afecciones mentales importantes y de estudios etiológicos, antropológicos y sociológicos apropiados.

(9) Salvo excepciones y a pesar del acento puesto en los programas de atención primaria en algunos países, éstos tampoco han dado respuestas a la población, por no haberse apoyado en saberes, concepciones o redes sociales de organización local.

10) El cambio del contexto social y cultural a la luz del fenómeno migratorio refleja diferencias en los sistemas de signos y representaciones de salud mental. En las zonas urbanas, influye más el modelo médico y pesan más los estereotipos de grupos marginados. En las regiones rurales, la religión y el tradicionalismo imprimen un sesgo particular.

11) Lomnitz L., 1975; Frankel D., 1989; Frankel D. y Tisminetzky M. 1986.

12) Los estudios empíricos han evidenciado algunos resultados interesantes de mencionar:

1. Kiesler & Sibulkin. 1987. destacan la articulación entre programas de coordinación y el hábitat local del paciente, con los programas de reinserción social y vocacional.
2. Anderson et al. 1986. destacan en el monitoreo de síntomas y efectos colaterales de la medicación, estrategias psicoeducacionales que recalcan la educación del paciente respecto de su enfermedad y el asesoramiento familiar, destinado a reducir la expresión de emociones y la sobreprotección.
3. Cournos (1987b) perfila los programas hacia la reducción de la carga estresante en hostales y hospitales de día.

13) La insistencia que se ha puesto en políticas que redujeron el análisis y tratamiento de las enfermedades mentales a los conceptos biólogos y psicólogos, debe ser ampliamente revisada. La psicoterapia, la educación familiar, la rehabilitación ocupacional y social y demás intervenciones psicosociales logran reducir la recurrencia de las enfermedades mentales y a mejorar tanto la calidad de vida del paciente como su funcionamiento social y ocupacional (Cournos, 1987a).

14) Definimos la *vida cotidiana* como aquel espacio y tiempo en que se manifiestan, de forma inmediata, las relaciones que los hombres mantienen entre sí, en función de sus necesidades, y que tienen su expresión en determinado momento histórico. Cada etapa de la historia y cada modo de organización social poseen particulares expresiones de cotidianidad y de relación de los hombres, entre sí y con la naturaleza. En este sentido, apelar a la subjetividad del hombre cobra fuerte contenido social e histórico, al no poder desvincularla de la práctica humana concreta.

15) En un sentido amplio, las necesidades revelan su doble condición al patentizar la tensión constante entre **carencia y potencia**. Las necesidades no sólo son ausencia sino, también, constituyen el motor que compromete, motiva y moviliza a la persona. Comprender las necesidades de este modo revela un proceso dialéctico del cual se destacan la vivencia y la realización continua social de donde surgen, y el lugar que ocupan las prácticas de la vida cotidiana del hombre y su relación con la construcción de su subjetividad.

16) Se ha comprobado que los trabajadores primarios de salud, aun los que cuentan con escasa educación académica, pueden capacitarse para detectar trastornos mentales e iniciar un tratamiento eficaz. Se han elaborado y ensayado materiales y métodos didácticos en que se evita el uso de conceptos complejos y terminología científica; y existe cierto número de programas modelo preparados con fines de orientación.

17) La capacitación debe resaltar el rol de la red social. En este sentido, se debe trabajar en dos direcciones:

1. La red social como factor de rehabilitación, en tanto los contactos sociales y los recursos de apoyo tienen efecto directo sobre la salud mental.
2. La red como amortiguadora para atemperar los efectos negativos del estrés. Se ha demostrado que resulta más fácil intentar mejorar y reforzar la red de apoyo social que reducir la exposición a acontecimientos vitales perturbadores. Las relaciones sociales constituyen un factor sobre el cual se puede influir más fácilmente que sobre cualquier otro (como, por ejemplo, los rasgos de personalidad y demás factores condicionantes) (Kornblit y Mendes Diz, 1987).

Las familias que carecen de apoyo social configuran casos de riesgo, desde el punto de vista psicosocial. Los programas de rehabilitación psicosocial deben orientarse, pues, a evitar el aislamiento, postulado como factor de

relevancia, tanto en la etiología como en la permanencia de diversas patologías. En este sentido, debe insistirse en las estrategias de enfrentamiento (coping) y en la red de apoyo social de las comunidades. El apoyo social se define como concepto multidimensional. No sólo es importante conocer cuál es el "monto" de apoyo recibido, sino también, el tipo de apoyo que se recibe y cuáles son las fuentes de ayuda. Se sabe que los sistemas sociales de los pacientes psiquiátricos son menores en tamaño, más apoyados en los parientes y con más relaciones dependientes.

18) En Chile, por ejemplo, se calcula que existe una disímil distribución regional, con el 80% de los profesionales concentrado en Santiago, los que deberían cubrir el 75% de la atención del país. Las proyecciones para Iberoamérica indican que tendría que haber un psiquiatra por cada 25.000 habitantes. Sin embargo, estas metas están muy lejos todavía de poder cumplimentarse. Hasta hace unos años, la cifra era de 1/43.000 habitantes. (Retamal, 1991).

19) No se deben descartar los procedimientos que la medicina popular pone en práctica para evitar la descompensación de los pacientes y sostener los vínculos positivos en la relación terapéutica. Al respecto, es interesante ver a Arrúe y Kalinsky (1991), Mendoza (1989) y Nathan (1991). También, cuando disponible, Frankel y Kalinsky (en prensa).

## BIBLIOGRAFÍA

- ALMEIDA-FILHO N. (1981) Migracoes internas e desordenes mentais. Novas evidencias para uma velha hipótese, *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 28.
- ANDERSON D. et al, (1986) *Schizophrenia in the family. A practitioner's guide to psychoeducation and management*, New York, Guilford Press.
- ANDREASSON S., ROMELSJO A. & ALLEBECK P. (1991), Alcohol, social factors and mortality among young men, *British Journal of Addiction*, 86.
- ARREU W. y KALINSKY B. (1991) De la "médica" y el terapeuta. Gestión intercultural de la salud en el sur de la Provincia del Neuquén, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- BEISER M. et al (1988). Puis la porte s'est ouverte (Rapport du Groupe Fédéral de Travail sur- la Santé Mentale des Immigrants, Ottawa, Service des Publications.
- BIBEAU G. (1981). Current and future issues for medical social scientists in less developed countries, *Social Science & Medicine*.
- BIEDERMANN N. et al (1980) Estudio de diez casos de psicosis en mapuches, *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 29.
- BOLSTANSKI L. (1977) Descubrimiento de la enfermedad. Buenos Aires, Ciencia Nueva.
- BOLSTANSKI L. (1975), Los usos sociales del cuerpo. Buenos Aires, Periferia.
- BLOCHE M. & CURNOS F. (1990) Mental health policy for the 1990s: Tinkering in the interstices, *Journal of Health Politics, Policy and Law*, 15.
- CORIN E. & BIBEAU G. (1980) Psychiatric perspectives in Africa, Part II. Traditional Viewpoint. *Transcultural Psychiatry Research Review*, 17.
- CORIN E. (1978) La possession comme langage dans un contexte de changement socioculturel. *Antropologie et Société*, 2.
- CURNOS F. (1987a) The impact of environmental factors on outcome in residential programs. *Hospital & Community Psychiatry*, 38.
- CURNOS F. (1987b) Hospital outcome studies: Implications for the treatment of the very ill patients. *Psychiatric Clinics of North America*, 10.
- CUTRONA C. (1986) Behavioural manifestations of social support: A microanalytic investigation. *Journal of Personal & Social Psychology*, 51.

- EVANS R. Alcohol y salud (1987), San José, Universidad de Costa Rica.
- FEUERLIN W. (1982) Alcoholismo: abuso y dependencia, Barcelona, Salvat.
- FINNEY J. & MOOS R. (1991), The long-term course of treated alcoholism; Mortality, relapse, and remission rates and comparisons with community controls, *Journal of Studies on Alcohol*, 52.
- FRANKEL D. y KALINSKY B. (en prensa) Patrones socioculturales y conocimiento: signos, significados y prácticas vinculadas con la salud mental en circuitos migratorios, *Cuadernos de Salud Pública*, Buenos Aires.
- FRANKEL D. y KORNBLIT A.L. (1991) Patrones de consumo de alcohol en familias de enfermos orgánicos crónicos, *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 37.
- FRANKEL D. (1990) Evaluación del clima familiar en pacientes orgánicos crónicos. *Revista Internacional de Medicina Familiar*, 2.
- FRANKEL D. (1989) Análisis situacional de las condiciones de vida de la juventud de sectores populares del conurbano bonaerense. *Boletín Argentino de Psicología*, 11.
- FRANKEL D. y KORNBLIT A.L. (1989) Variables psicosociales en el estudio de familias con enfermos orgánicos crónicos. *Medicina y Sociedad*, 12. Mención especial de la Revista Medicina y Sociedad.
- FRANKEL D. y TISMINEZKY M. (1986) Poder y marginalidad: educación y drogadependencia en el Partido de La Matanza. Presentado en el congreso de la Asociación Argentina de Psiquiatras.
- FRANKEL D., TISMINEZKY M., MNALAMUD M. Y CO. (1986) El alcoholismo como factor de adaptación - desadaptación en el Partido de La Matanza. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 32.
- FRANKEL D., y TISMINEZKY M. (1982) Comprensión y tratamiento interaccional del alcoholismo: la familia alcohólica. *Revista de Terapia Familiar*, 10. Premio de la Revista de Terapia Familiar.
- GARSHICK E et al (1989) Alcohol consumption and chronic obstructive pulmonary disease. *American Review of Respiratory Disease*, 140.
- HUENLIN D. (1968) Latin America: A summary of Economic problems. En: Veliz C. (Ed) *Latin America and the Caribbean. A handbook*. New York, Preger.
- IMAZUMI Y. (1986) Alcoholism mortality in Japan. *Alcohol* 21.

- INKELES A. & SMITH D. (1970) The fate of personal adjustment in the process of modernization. *International Journal of Comparative Sociology*, 2.
- JENSEN O. (1979) Cancer morbidity and causes of death among Danish workers. *International Journal of Cancer*, 23.
- JOHNSON R.H. & ROBINSON B.J. (1988) Mortality in Alcoholics with autonomic neuropathy, *Journal of Neurology, Neurosurgery & Psychiatry*, 51.
- JOURNAL OF THE ROYAL SOCIETY OF MEDICINE (1989) número temático: Interrelation between alcohol and accidents, 82.
- KALINSKY B. y ARRUE W. (1991) Antropología, conocimiento y salud mental: ¿"ensemble" o trío de la disputa?, *Vertex, Revista Argentina de Psiquiatría*, 5.
- KIESLER C. & SIBULKIN A. (1987) *Mental Hospitalization: Myths and facts about a national crisis*. Newbury Park, Sage.
- KIRMAYER L. (1989) Cultural variations in the response of psychiatric disorders and emotional distress. *Social Science & Medicine*, 29.
- KLEINMANN A. (1980) *Patients and healers in the context of culture. An exploration of the borderland between Anthropology and Psychiatry*, Berkeley/Los Angeles, University of California.
- KORNBLIT A.L. y MENDES DIZ A.M. (1987) Actualización sobre el concepto de estrés ambiental, *Medicina y Sociedad*, 10.
- LEIGHTON A.H. (1959) *My name is Legion. Foundation for a theory of man in relation to culture*, New York, Basic Books.
- LIEBER C.S. (1975) Liver disease and alcohol: Fatty liver, alcoholic hepatitis, cirrhosis, and their interrelationships, *Annals of the New York Academy of Sciences*, 252.
- LOCK M. (1990) On being ethnic: The politics of identity breaking and making in Canada, or "Never on Sunday". *Culture, Médecine et Psychiatrie*, 14.
- LOMNITZ M. (1975) *Como sobreviven los marginados, México, Siglo XXI*.
- LLOVET J. (1984) *Servicios de salud y sectores populares*, Buenos Aires, Estudios Cedes.
- MACKENZIE A., ALLEN R.P. & FUNDERBURK F.R. (1986) Mortality and Illness in male alcoholics: An 8-year follow-up. *International Journal of Addictions*, 21.

- MARCONI J. et al (1955) A survey on the prevalence of alcoholism among the adult population of a suburb of Santiago, *Journal of Studies on Alcohol*, 16.
- MARTINEZ LANZ y DIAZ COTO C. Estudio sobre causas de mortalidad de 428 pacientes alcohólicos, *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina* (en prensa)
- MENDOZA M. (1989) Estrategias adaptativas de migrantes tobas en el Gran Buenos Aires. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 3/4.
- MIGUEZ H. (1987) Apuntes sobre la cultura del "guaro". *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 33.
- MIZUSHIMA S. et al (1990) Alcohol consumption as a risk factor for high blood pressure from the cardiovascular diseases and alimentary comparison study, *Journal of Cardiovascular Pharmacology*, 16.
- MOLLER H., BOYLE P., MAISONNEUVE P. et al (1990) Changing mortality from esophageal cancer in males in Denmark and other European countries, in relation to changing levels of alcohol consumption. *Cancer Causes and Control*, 1.
- MOSER J. (1985) Políticas sobre el alcohol en la planificación nacional de la salud y el desarrollo, Genève, Organización Mundial de la Salud, Pub. No 89.
- NATHAN T. (1991) El semen del diablo. Buenos Aires, Losada.
- PALMONARI A. y ZANI B. (1990) Psicología social de la comunidad, Buenos Aires, Nueva Visión.
- PEARLIN N. et al (1981) The stress process. *Journal of Health & Social Behavior*, 22.
- PELLEGRINI J. y DI GIACOMO L. (1989) Alcohol, alcoholismo y alcohólicos. Buenos Aires, Cinco.
- REMY J. et al (1990) Produire ou reproduire? Une sociologie de la vie quotidienne. Bruxelles, Vie Ouvrière.
- RETAMAL P. (1991) Psiquiatras en Chile para el año 2000. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 37.
- RODRIGUEZ M.E. & CAM J. (1988) Alcoholism among inpatients in a general hospital in Barcelona. *International Journal of Addictions*, 23.
- SALGADO DE SNYDER V.N. et al (1990) Migraciones y estrés postraumático. El caso de los mexicanos y centroamericanos en los Estados Unidos. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 36.

SLUTZKI C. (1974) Migration and family conflict. *Family Process*, 18.

WALSH B. y GRANT M. (1985) Consecuencias para la salud pública de la producción y el comercio de alcohol, Geneve, Organización Mundial de la Salud, Pub. no 89.

YAMPEY N. (1981) El proceso transcultural en América Latina. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 27.

ZANI B. (1987) Stratégies thérapeutiques et représentations sociales de la maladie mentale. En: Bellelli G. (Ed.) *La représentation sociale de la maladie mentale*, Colloque international. Napoli.



## HABILIDADES LEXICAS Y DE USO DEL CONTEXTO EN LA LECTURA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.

ZARZOSA, E.L.<sup>1</sup>, GARFIAS, S.S. Y NAGORE, DEL M.L.  
Universidad Nacional Autónoma de México, ENEP Iztacala.  
y Universidad de Guadalajara.

In memóriam  
Antonio Pineda Flores.

### RESUMEN

Se pidió a 191 estudiantes de diferentes grados del nivel de Licenciatura, que definieran libremente una lista de 36 conceptos claves, no técnicos, extraídos de un libro de consulta de su disciplina. Dichos conceptos se presentaron de manera aislada y posteriormente en parte de su contexto original. Las definiciones se clasificaron como: 1 - Correctas; 2 - Cercanas a lo correcto; 3 - Incorrectas y 4 - Sin Respuesta. Se encontró que en la condición aislada, hubo una diferencia significativa del 2o. semestre en relación a los demás grados en las respuestas: "Correctas" y "Sin Respuesta", las primeras aumentaron, (pero sin alcanzar más de 40%) y las segundas disminuyeron. En la segunda condición del Léxico en contexto, se evaluó la probabilidad de cambio en relación a la definición dada previamente. Aquí predominó la ausencia de cambio, seguida de cambios hacia lo Incorrecto. Las respuestas que más cambiaron como efecto del contexto, fueron las respuestas inicialmente consideradas como "Cercanas a lo correcto" y las "Sin Respuesta". Se discuten las implicaciones de estos hallazgos para la comprensión de la lectura.

1) Actualmente comisionado por la UNAM para trabajar en la Universidad de Guadalajara.

### ABSTRACT

A hundred and ninety one college students enrolled in different Psychology courses were asked to freely define 36 non technical key concepts, excerpted from a reference book of their area. Those concepts were presented in isolation and afterwards associated to a part of their original context. Definitions were classified as: 1 - Correct; 2 - Almost correct; 3 - Incorrect; and 4 - No Response. Results showed that when concepts were shown isolated there was a significant difference in responses between second grade and the other school grades. "Correct" responses increased (without reaching percentages higher than 40%) and "No Response" decreased. In the second condition, lexicon in context, the likelihood of change related to the definition previously given was evaluated. In this condition, no significant changes were observed and when they took place they took the form of "Incorrect" responses. Responses initially considered as "Almost correct" and "No response" were those that changed the most as the effect of context. The implications of these findings for understanding reading are discussed.

Este estudio se llevó a cabo con el afán de entender las circunstancias y competencias de lectura de una población Universitaria de nivel superior en México, para que de esa manera se pueda apreciar el grado de rendimiento que se puede alcanzar mediante esta actividad de aprendizaje en nuestras circunstancias actuales, caracterizadas por deficiencias en el sistema escolar (Guevara, 1991 y Tirado, 1986), y un medio cultural que demanda cada vez menos la lectura, o una lectura más simplificada (Danielson y Lasorsa, 1989). Esta información podrá resultar de utilidad para la toma de medidas curriculares que compensen el estado deficitario con el que se llega a la educación Universitaria.

El presente trabajo analiza dos habilidades básicas para la comprensión de la lectura en estudiantes universitarios: el conocimiento del léxico y el uso del contexto lingüístico para la búsqueda del significado de conceptos novedosos. Se trata de obtener información sobre el estado que guardan dichas habilidades y evaluar si el paso por la educación superior produce algún cambio y en qué medida lo hace.

Actualmente las competencias de lectura en los estudiantes universitarios son particularmente importantes, porque por este medio adquieren una buena cantidad de conocimiento científico de índole abstracto, que difícilmente es representable en imágenes y porque la mayoría de este conocimiento se encuentra plasmado en medios escritos que tienen un estilo expresivo no cotidiano y es la vía normal de su difusión. Sin embargo el estudiante universitario cada día se encuentra más inmerso en un medio donde predomina la imagen, el color y los mensajes cortos y concretos, lo cual va distanciando a este sector y a la población en general, del contacto con la cultura escrita y la va haciendo más torpe en su manejo.

Recientemente Danielson y Lasorsa (1989) hicieron un análisis de la evolución del lenguaje escrito en el género de la novela en un período de 240 años, ahí se muestra que conforme

han avanzado los años, se observa una marcada tendencia a la simplificación del estilo y a la cercanía con el lenguaje oral, lo cual, se supone que hace a este género más accesible. Si consideramos que la literatura científica se encuentra menos influenciada por el habla coloquial, eso significa que para los estudiantes que se enfrentan a esta literatura existe una brecha mayor entre su mundo lingüístico cotidiano y el de sus lecturas para el aprendizaje.

Las circunstancias anteriores se pueden manifestar en problemas de comprensión de la lectura, en un entendimiento fragmentado o en interpretaciones distorsionadas de la lectura.

En el lenguaje coloquial las frases y palabras son más cortas, en una buena proporción se expresan en contextos de diálogo y casi nunca requieren vincular varias ideas en un todo coherente y sistemático. En cambio la literatura científica no tiene estos rasgos.

En un afán de entender la naturaleza del problema de la lectura en los universitarios, hemos tratado de distinguir las características particulares de los textos que lee esta población y los propósitos para los que fueron diseñados; todo esto con el fin de poder analizar las demandas de lectura que están enfrentando y a partir de aquí, presentar un panorama de estado que guardan las habilidades o estrategias de lectura de este sector educativo.

En la literatura se suele hacer la distinción entre textos narrativos y expositivos (Scribner & Cole, 1981; Heath, 1983). La distinción se basa en que cada uno de ellos demanda estrategias de lectura diferentes; así por ejemplo la velocidad de lectura puede ser más pertinente para la lectura narrativa, aquí los problemas de distorsión repercuten fundamentalmente en el terreno de las opiniones o las actitudes. En la lectura expositiva la velocidad es secundaria, en todo caso conviene más, hacer pausas en las partes medulares de una idea, y la interpretación personal está más restringida; en esta área las repercusiones por una mala interpretación se manifiestan en la calidad del conocimiento subsecuente, o en una acción ineficiente sobre el medio. No hay estrategias de lectura independientemente de las características del texto y la finalidad que se persigue. A fin de definir los alcances del presente trabajo, aquí nos circunscribimos al texto de tipo expositivo por ser el que normalmente se usa para el aprendizaje.

Una clase de textos para el aprendizaje que con frecuencia se usan en el nivel superior de educación, son aquellos donde existe un discurso conectado de índole científico-abstracto, donde se exponen una serie de proposiciones teóricas. En esta clase de discurso se requiere una interpretación precisa de los términos. En el lenguaje científico más que en cualquier otro tipo de literatura, el manejo adecuado de los conceptos es una condición importante para la comprensión de lo que se expone, así por ejemplo, cuando se requiere expresar la relación entre dos variables se debe ser muy cuidadoso para describir o interpretar

exactamente de que tipo de relación se trata, so riesgo de distorsionar lo planteado; así, no es lo mismo un factor subyacente, que un predisponente, o un modelo de tipo analógico, que uno metafórico. El discurso científico es particularmente cuidadoso en sus definiciones y en la precisión de sus conceptos, la interpretación que se haga de él demanda igual cautela.

En la literatura dedicada al estudio de las habilidades de lectura, se menciona con frecuencia una relación estrecha entre el conocimiento del vocabulario y la comprensión de la lectura (Bermuth, 1966; Davis, 1968; Pany & Jenkins, 1978; Pany, Jenkins, & Schreck, 1982), [aunque al parecer la naturaleza de esta relación cambia dependiendo de otros factores (Calfee & Drum, 1986). De cualquier forma pensamos que una de las habilidades pertinentes para la comprensión de la lectura destinada al aprendizaje de los estudiantes universitarios, es el manejar con precisión el significado de las palabras; pero no solamente los conceptos técnicos de cada área de conocimientos, sino también ese conjunto de expresiones que sirven para describir relaciones, propiedades o cualidades y que a su vez no son frecuentes en el lenguaje cotidiano. (vgr: tangencial, dicotomía, heterogéneo, implícito, etc.)

Para completar el panorama de las peculiaridades de lectura del estudiante universitario, habría que agregar tres características del lector adulto cuando se enfrenta a conceptos desconocidos: 1)- Es más probable que intente hacer uso del contexto circundante. 2)- Que asuma un significado tentativo basándose en similitudes fonológicas o etimológicas. 3)- Que por exceso de confianza imagine un significado erróneo sin titubeos ni dudas, y por lo tanto no reconozca la necesidad de verificar alguna "hipótesis". Las dos primeras características tienen que ver con el uso del contexto externo e interno respectivamente y la tercera con una característica individual que lo haría insensible a los efectos facilitadores del contexto.

En la primera parte de este trabajo se trata de evaluar la competencia léxica del lector a lo largo de los diferentes grados escolares. Para ello se pidió que definieran lo que entendían por una serie de conceptos presentados de manera aislada; de esta manera se indujo el uso del contexto interno (el cual comprende el manejo de: prefijos, sufijos, la raíz de la palabra o su etimología, o la combinación de las tres anteriores). Y en la segunda parte se examina el uso del contexto externo entendido como la utilización de las palabras circundantes al concepto novedoso.

Tradicionalmente en la evaluación de las competencias léxicas han predominado las pruebas de opción múltiple (Calfee & Drum, 1986) donde el lector únicamente elige una opción de entre varias acerca del significado de una palabra; de esta manera los resultados sólo se restringen a dos posibilidades: correcto e incorrecto, además de estar evaluando únicamente habilidades de reconocimiento; se excluyen así, aproximaciones aceptables que

bien podrían convertirse en correctas gracias a un manejo adecuado del contexto externo. En el presente trabajo se considerará un rango más amplio de respuestas a fin de apreciar con mayor amplitud el efecto de variables independientes.

El alumno de nivel superior, en su lectura de conceptos novedosos puede hacer uso de las palabras que circundan dicho concepto a fin de descifrar su significado; este contexto externo usualmente contiene una serie de claves que pueden facilitar en diferente grado (o inclusive perjudicar), la deducción acerca del significado del concepto. Así por ejemplo para la expresión "sotto voce" podemos tener los siguientes dos contextos que difieren en cuanto a su informatividad:

"Si cuando tuviste esa idea no te dijiste nada mentalmente o sotto voce, entonces, que fue en lugar de eso, viste algunas cosas en el ojo de tu mente?"

"Existen ciertas actividades especiales del pensamiento, que ciertamente parecen requerir el decirnos cosas en nuestra cabeza, sotto voce o bien en voz alta..."

Las claves del contexto pueden ser muchas o pueden ser pocas; pueden ser de diferentes clases, (Carnine, Kameenui y Coyle, 1984), pueden variar en relación a la distancia que hay entre los elementos clave y el concepto novedoso; a su vez las funciones de las claves pueden cambiar de acuerdo al grado de abstracción del contenido, o bien de la calidad de su organización. En fin, que la definición y clasificación de lo que son las claves del contexto así como la función que cumplen no es un asunto concluido, sino algo que requiere un estudio más riguroso. De cualquier manera, se supone que un buen lector de literatura científica debería reconocer las claves informativas de dicho contexto y también debería juzgar la importancia relativa de las palabras desconocidas, y eso significa un conjunto de habilidades especiales de lectura. Es por eso que en el presente trabajo se analizará el efecto del contexto al que normalmente se está enfrentando el lector universitario.

Por otro lado, aunque aquí se analice por separado el nivel de vocabulario y el uso del contexto externo, muy probablemente esta relación es bidireccional; el manejo de un léxico variado permite optimizar el efecto de las claves del contexto y a su vez un uso adecuado de las claves del contexto permite afinar el vocabulario.

El propósito concreto de este trabajo consiste en la evaluación de las habilidades léxicas de estudiantes de diferentes grados escolares, presentándoles de manera aislada y posteriormente en su contexto original, una serie de conceptos **no técnicos** que expresan relaciones, acciones o cualidades de las mismas. Dichos conceptos se extrajeron del capítulo de un libro solicitado y consultado con frecuencia a lo largo de sus estudios de Licenciatura. Se les pedía que definieran dichos conceptos de manera libre, a fin de dar cuenta de diferentes grados de aproximación a definiciones de diccionario y a su vez para evaluar los efectos del contexto en un rango más amplio de respuestas.

### METODO

*Sujetos:* 191 estudiantes de Licenciatura de la Universidad Nacional Autónoma de México (campus ENEP Iztacala) del turno matutino, distribuidos de la siguiente forma:

Semestre escolar:	Cantidad:
2º	51
4º	44
6º	44
8º	55

La cantidad de alumnos por semestre se compone de la suma de tres grupos escolares (cuando menos) del turno matutino. El rango de edades estuvo entre los 18 y los 25 años, el 67.5% de la población fueron mujeres. Hubo una población adicional de 73 estudiantes, con características semejantes, distribuidos proporcionalmente en tres semestres escolares, cumpliendo la función de grupo piloto en la evaluación del léxico aislado. En este grupo se usó un conjunto de 32 conceptos semejantes a los experimentales, con la excepción que no se extrajeron de ningún texto.

En el momento de la prueba de léxico en contexto, la población estudiada se redujo a 185 estudiantes, por la deserción de un alumno de 2o. semestre y tres de 8o, también se eliminó a dos más de 8o, por tener una cantidad no creíble de ausencia de respuestas en la prueba de léxico en contexto, lo que indicaba indolencia o un abandono prematuro de la prueba.

*Materiales:* Se seleccionaron 36 conceptos del libro de J. Piaget: "Seis estudios de Psicología" el cual se considera de amplia difusión (actualmente lleva 10 ediciones aproximadamente).

Los 36 conceptos experimentales se extrajeron de las primeras 14 páginas de la 3a. sección del 1er. capítulo, donde el autor analiza lo que llama el Período operacional de la inteligencia ("La infancia de siete a doce años").

Para la selección de los 36 conceptos se siguieron los siguientes criterios: 1.- Del total de palabras únicamente se contabilizaron los sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios. 2.- Que las palabras seleccionadas se constituyeran en unidades significativas mínimas [morfemas léxicos o semantemas, según Roca-Pons (1985)]. 3.- Quedaron excluidos los artículos, preposiciones, conjunciones, interjecciones, pronombres, nombres propios, gentilicios, y cualquier concepto técnico que manejara el autor. 4.- Los conceptos se agruparon en diferentes familias o palabras-tipo, así por ejemplo, los conceptos "actividad", "activo", y "acción" son de la misma familia, no así "oposición" y "obtener". 5.- De la población de palabras-tipo que cubrieran los anteriores criterios, se seleccionaron aquellas que expresaran: relaciones, acciones, cualidades o propiedades y que no fueran palabras de uso corriente (con fines de identificación, les llamaremos "cultas"). 6.- El resultado fueron 79 palabras tipo "cultas", de cuyo total se seleccionaron azarosamente 36 de ellas, las cuales constituyen la muestra de palabras experimentales. (Ver Tabla No. 1, en los anexos).

El gran total de palabras-tipo fue de 543, de las cuales 464 fueron palabras-tipo comunes, (vgr.: "ayudar, aire, buscar, caliente, progreso, difícil, longitud, lejanía", etc. etc.) y 79 "cultas" ("concéntrico, homogéneo, inherente, ulteriores," etc.).

El perfil final del texto que se tomó para el presente trabajo se muestra en la tabla No. 2.

TABLA No. 2.

	Frecuencia total.	Frecuencia Promedio.
Palabras-tipo "Cultas". n = 79	158	2.0
Palabras-tipo Comunes. n = 464	1436	3.09

Tabla Nº. 2

Se muestra el número total de palabras "cultas" y comunes; la cantidad de ocasiones que aparecieron a lo largo del texto y su frecuencia relativa.

Considerando el anterior cuadro, podemos calcular la densidad de las palabras experimentales, la cual alcanza un 14.55% (No. de palabras "cultas", entre el total), cada una de estas palabras en promedio se repite menos que las palabras comunes (2 vs 3.09). Eso quiere decir que el lector no topa frecuentemente con el tipo de palabras que aquí se están estudiando, y cuando esto ocurre, la frecuencia es baja. Sin embargo lo que aquí se sostiene es que dichos conceptos resultan puntos claves de un discurso científico abstracto y de ahí su importancia.

Se aplicaron sucesivamente dos pruebas:

- 1)- Léxico aislado: se usó una hoja de papel con las 36 palabras experimentales organizadas en una columna, con la siguiente instrucción: "Anota en los espacios correspondientes a cada una de las palabras, lo que tú entiendas por cada una de ellas".
- 2) Léxico en contexto: Esta segunda prueba contenía las mismas 36 palabras experimentales, con la diferencia que ahora se presentaban acompañadas del contexto original de donde se extrajeron, de tal manera que las oraciones resultantes tuvieran significado; en promedio cada palabra experimental se acompañó de 18 palabras del contexto, no importando el lugar que ocupara la palabra experimental dentro de él. Las palabras experimentales estaban subrayadas. Las instrucciones de esta segunda prueba solicitaban a los estudiantes leer cuidadosamente cada una de las oraciones y anotar el significado de la palabra subrayada.

*Definición de Respuestas:* Como criterio normativo para juzgar las respuestas, se consideraron las definiciones de tres diccionarios de prestigio, elaborándose con ellos un solo listado que incluyera todos los rasgos de las definiciones.

Las definiciones dadas por los sujetos, se clasificaron en cuatro categorías de respuesta: 1- Correctas ("C"). 2- Cercanas a lo correcto ("Cc"). 3- Incorrectas ("I"). y 4- Sin Respuesta ("R")

Reconociendo que es muy difícil que lo escrito por los estudiantes fueran definiciones exactas de diccionario, para la clasificación de sus respuestas se consideraba el grado de coincidencia con los conceptos claves de la(s) definición(es) del listado. Por concepto clave se entendió los núcleos semánticos de las definiciones de los diccionarios o sus sinónimos.<sup>2</sup>

2) Los criterios completos de calificación pueden solicitarse al primer autor del trabajo.

Con la finalidad de que existiera confiabilidad en la forma de calificar, se realizaron varios ensayos de entrenamiento con 36 definiciones cada uno, hasta que dos evaluadores independientes alcanzaran de manera confiable un 95% de acuerdos. Posteriormente dos experimentadores evaluaban independientemente las respuestas de cada sujeto; si eventualmente la confiabilidad era menor al 95% se discutían los desacuerdos hasta alcanzar un consenso.

*Procedimiento:* La evaluación se llevó a cabo sin previo aviso, durante las horas de clase y en los salones respectivos. En la presentación se les indicaba que se estaba realizando un estudio para conocer algunas habilidades de lectura y su evolución a lo largo de los diferentes grados escolares.

Inicialmente se aplicaba la prueba del "Léxico aislado"; cuando cada estudiante la concluía, enseguida se le proporcionaba la prueba del "Léxico en contexto". Esto ocurrió en una sola sesión que no excedía las dos horas. Ninguna de las pruebas tenía tiempo límite y las instrucciones se aclararon las veces que fuera necesario.

## RESULTADOS

El presente trabajo tiene la finalidad de obtener un perfil de las habilidades léxicas de estudiantes universitarios en relación a conceptos claves que expresen relaciones, acciones o cualidades. Esto se pretende evaluar considerando un rango de respuestas más amplio que el que dan las pruebas de opción múltiple, a fin de poder apreciar con mayor claridad la diversidad de efectos que produce enfrentar léxicos no familiares.

Los puntajes en las diferentes categorías de respuesta reciben interpretaciones diferentes en relación a las consecuencias que pueden tener para la comprensión de un texto. Así por ejemplo, una respuesta "*Cercana a lo correcto*" tiene una probabilidad baja para *producir algún tipo de distorsión, esto no es tan grave como en una respuesta "Incorrecta"* que no se reconoce como tal, pues se tiene una confianza infundada que hace al lector más refractario a una rectificación y a la influencia del contexto. Una "*Ausencia de Respuesta*" implica un reconocimiento de la ignorancia y por lo tanto hace más probable la búsqueda de ayuda o un uso más cuidadoso del contexto.

Considerando un orden de importancia, es más favorable para la comprensión, que un lector tenga respuestas "*Correctas*", o "*Cercanas a lo correcto*", después "*Sin Respuesta*" y las más perjudiciales serían las "*Incorrectas*".

**Prueba de "Léxico aislado":** Inicialmente se compararon los datos de los diferentes semestres escolares, de acuerdo a las cuatro categorías de respuesta. Los resultados se muestran en la gráfica No. 1.

En esta gráfica se aprecia la densidad relativa de las cuatro categorías de respuesta en los diferentes grados escolares. Entre los grados 4o, 6o, y 8o, se observa una distribución de respuestas muy similar, donde el porcentaje mayor corresponde a las respuestas "*Correctas*" y las "*Incorrectas*", lo cual contrasta con la distribución del 2o. semestre donde las categorías de mayor densidad son las "*Incorrectas* y *Sin Respuesta*", (pero con un menor porcentaje en las "*Correctas*"). En esta gráfica se observa que la principal diferencia se da en el paso del 2o. al 4o. semestre y posteriormente hay cierta uniformidad; las categorías de respuesta que más reflejan este cambio se manifiestan en el bajo porcentaje del 2o. semestre en las respuestas "*Correctas*" y en el alto porcentaje de la categoría "*Sin Respuesta*". Al parecer en el grado escolar inicial existe una mayor tendencia a reconocer la ignorancia léxica.

En la gráfica No. 2 los datos se organizan de manera que se observen con mayor claridad las diferencias en las categorías de Respuesta en los cuatro semestres. En la categoría "*Sin Respuesta*" resulta muy notoria la atipicidad del dato que corresponde al 2o. Semestre, al igual que en la categoría "*Correctas*" aunque con menor claridad.

Una forma de expresar estas diferencias es mediante los rangos; tenemos así, los siguientes rangos dentro de cada categoría:

Categoría:	Rango:
Correctas	5.18*
Cercanas	1.25
Incorrectas	2.29
Sin Resp.	5.62*

En las dos categorías que tienen rangos mayores (\*), siempre una de las calificaciones extremas corresponde al 2o. Semestre.

Con las calificaciones originales se hizo un Análisis de Varianza de las diferencias intra-categoría de acuerdo a los diferentes semestres; los resultados confirman la significatividad de las diferencias arriba señaladas; donde las categorías importantes son: las "*Correctas*" ( $gl=3$ ,  $F=9.565$ ;  $P=.0000$ ) y "*Sin Respuesta*" ( $gl=3$ ,  $F=8.738$ ;  $P=.0001$ ). Con la prueba Tukey se mostró que el 2o. Semestre es el responsable de dichas diferencias. (Para el caso de las "*Rs. Correctas*" resultó con diferencias significativas de .01 con respecto a 4o, y 6o. Semestres, y con un nivel de .05 en relación a 8o). En lo que toca a la categoría

"Sin Respuestas", sólo el 2o. Semestre resultó significativamente diferente a todos los otros grados escolares a un nivel de .01

En la tabla No. 3 (ver anexos) se muestra un concentrado de los datos generales en términos de los promedios y las desviaciones estándar (Dst), expresados tanto de manera absoluta como porcentual.

A lo largo de todos los grados escolares se nota que aproximadamente 1/3 de las definiciones que dan los estudiantes resultan "Incorrectas", lo cual plantea una situación no muy alentadora en relación a la calidad de la comprensión de la literatura científica; pero para reflejar un panorama más equilibrado de las habilidades léxicas de la población estudiada hay que considerar que las respuestas "Correctas" también abarcan 1/3 del total de respuestas, con excepción de 2o. Semestre. Y si consideramos que las respuestas "Cercanas a lo correcto" son instancias aceptables para una adecuada comprensión, entonces con la suma de las respuestas "Correctas" más las "Cercanas" tenemos que para 4o, 6o y 8o se alcanza alrededor del 50% de todas las respuestas y en 2o. casi un 38%. Estas cifras tampoco significan un mejor panorama en las habilidades léxicas de los estudiantes, pues tan sólo habla de un manejo aceptable de conceptos claves, en apenas un 50%. Lo que a su vez significa un manejo deficiente del contexto interno de las palabras.

A fin de tener una idea cercana de la confiabilidad de los hallazgos, en este momento conviene mencionar los resultados observados en el grupo piloto. El grupo piloto constó de 73 estudiantes distribuidos en tres grados escolares (1o. 3o. y 5o. Semestre); se evaluó únicamente el Léxico aislado. Los resultados son prácticamente iguales a los del estudio experimental con leves variaciones cuantitativas. El porcentaje más bajo de respuestas "Correctas" corresponde al 1er. Semestre y posteriormente se estabiliza en 3o. y 5o. Y en la categoría "Sin Respuesta" también es en el 1er. semestre donde hay un mayor porcentaje, disminuyendo y estabilizándose en 3o. y 5o. En este estudio piloto, la suma de respuestas "Correctas" y "Cercanas" alcanza un 48% en 3er. Semestre, y un 47% en 5o, dato muy similar al del estudio experimental donde este mismo porcentaje se encuentra entre 48% y 51% en 4o, 6o y 8o Semestres.

**Prueba de Léxico en contexto:** La segunda parte de este trabajo contempla el análisis de los efectos del contexto lingüístico sobre la habilidad para derivar el significado de una palabra. Una de las características de este estudio consistió en diversificar las clases de respuestas que pueden darse, para que de esa forma se pueda tener un análisis más preciso de la variedad y sensibilidad de respuestas que se presentan en estas situaciones. Ahora interesa evaluar los cambios que se pudieron producir como efecto de la variable "Contexto". Cada tipo de respuesta que se dio en la primera prueba se clasificó dentro de cuatro posibles

categorías de respuesta, y como efecto del contexto ahora tendría tres posibilidades de cambio hacia otras tantas categorías, o bien mantenerse en la misma clasificación.

El efecto del contexto puede producir una modificación en la distribución de frecuencias, pero necesitamos saber no sólo si se produjo un cambio, sino **cómo** se produjo, se requiere averiguar si estamos en presencia de una nueva recomposición o reacomodo de respuestas o no y cómo se llegó a él; así por ejemplo, una ausencia de cambio en la frecuencia de una categoría, no necesariamente indica que resultó insensible al contexto, porque incluso puede suceder que fue muy sensible a él, y que las respuestas originalmente dadas cambiaron a alguna de las otras categorías, pero que en reciprocidad cada una de las otras categorías en alguna proporción le aportó respuestas nuevas, quedando con la misma cantidad que en la prueba de léxico aislado; si sólo damos cuenta de la alteración en las frecuencias, un auténtico cambio puede quedar enmascarado. Si hay un aumento considerable en alguna categoría, resulta igualmente importante saber de donde provienen las nuevas respuestas y conocer si las respuestas originales continuaron en la misma categoría.

El análisis más adecuado será aquel que permita rastrear la evolución que tuvo cada respuesta, tratando de encontrar variaciones sistemáticas en el tipo de cambios. Se necesita responder preguntas como ¿Cuáles fueron las clases de respuestas más sensibles al contexto y hacia dónde evolucionaron? ¿Hubo alguna tendencia a cambiar sistemáticamente a otra categoría, o hubo un efecto diversificado?

Responder estas preguntas tiene implicaciones educativas importantes pues señalaría la condición antecedente más favorable y la más desfavorable para que el contexto pueda tener una influencia positiva o negativa, a la vez que señala los efectos que se están dando bajo las condiciones de lectura actuales en estudiantes universitarios.

Para poder averiguar la sensibilidad y la dirección del cambio en las diferentes categorías de respuesta, se realizó un análisis de la transición de cada respuesta, de la condición "Aislado" a la condición "en Contexto"; de esta manera se podría determinar cuántas respuestas que se encontraban en una categoría en la condición de léxico aislado, cambiaron a cuáles categorías cuando pasaron a la condición de léxico en Contexto? Así por ejemplo, se puede averiguar cuántas respuestas que fueron inicialmente "Incorrectas" cambiaron a "Correctas", cuántas a "Cercanas a lo correcto", cuántas a "Sin Respuesta" y cuántas continuaron iguales? Esto se realizó con todas las combinaciones posibles para cada individuo que participó en el estudio, y a partir de este dato se calculó la probabilidad condicional de que se cambie de una categoría a otra como efecto de la presencia del Contexto. Esta probabilidad se expresa como: La posibilidad de cambio, dado que

inicialmente se encontraba en determinada categoría, y nos permite comparar tanto las diferentes sensibilidades al cambio como la dirección o destino del mismo.

Dicho análisis se puede representar gráficamente de la siguiente manera:

**Léxico en Contexto.**

		Correc.	Cercanas	Incorr.	Sin Resp.
Aislado	Correc.		Perj.	Perj.	Perj.
	Cercanas	Ayd.		Perj.	Perj.
	Incorr.	Ayd.	Ayd.		Ayd.
	Sin Resp.	Ayd.	Ayd.	Perj.	

Figura nº. 1.

La columna de la izquierda representa las calificaciones iniciales obtenidas en la prueba de Léxico aislado y las hileras a la derecha de ellas, los posibles cambios cuando se pase a la condición de Léxico en contexto. Dentro de cada celdilla se encuentran las siguientes leyendas: "Perj." la cual indica que hubo un cambio perjudicial del contexto; "Ayd." significa que el contexto ayudó a mejorar; las celdillas vacías señalan que no hubo cambio.

Una vez realizado el vaciado de datos en la forma que sugiere la figura anterior, se llevaron a cabo tres niveles de análisis que van de lo general a lo particular:

- 1.- Comparación de los diferentes semestres en cuanto a la probabilidad de que se produzca un cambio (sin importar en qué dirección) como efecto del contexto. Este cálculo consiste simplemente en dividir para cada uno de los semestres, el total de casos donde se dio un cambio, entre el total de oportunidades.
- 2.- En el siguiente nivel se identificarían las categorías específicas que se vieron más afectadas en cada uno de los semestres y las que no cambiaron. En otras palabras, se determina la probabilidad de cambio y no cambio, en cada una de las cuatro categorías de respuesta.
- 3.- El último nivel es el más molecular, pues tiene que ver con el destino de las respuestas que tuvieron mayor probabilidad de cambio, es decir, ¿hacia qué categorías evolucionaron?

En relación al primer nivel, los resultados indican que conforme se avanza en el grado escolar disminuye ligeramente la probabilidad de que el contexto influya en el cambio de respuesta, además este cambio es gradual y sistemático. Así tenemos las siguientes probabilidades de cambio por grado escolar:

Semestre:	P. de cambio:
2º.	.40
4º.	.38
6º.	.36
8º.	.35

La interpretación de estos datos puede variar dependiendo si se encuentra que el contexto ejerció una influencia positiva o negativa.

La probabilidad que la respuesta se haya mantenido en la misma categoría, es el dato complementario del señalado arriba, puesto que simplemente se están calculando dos aspectos: cambio y no cambio. Desde aquí ya se puede observar que en general el dato que predomina es la ausencia de cambio, o sea la inestabilidad a la presencia del contexto.

Las siguientes preguntas pertenecen al segundo nivel propuesto y tienen que ver con la sensibilidad al cambio de cada una de las cuatro categorías de respuesta. ¿Que categoría tuvo la mayor probabilidad de cambio? ¿Cuáles fueron las más resistentes? ¿Hubo diferencias entre los semestres escolares?

En la tabla No 4 se muestran las diferentes probabilidades de mantenerse en las misma categoría, en ella se puede apreciar cuál fue el tipo de respuesta más resistente al cambio en cada uno de los semestres. Los datos que más llaman la atención del 2o y 4o semestre es su mayor resistencia al cambio en las respuestas "*Incorrectas*", pero una relativa facilidad para cambiar en las "*Sin Respuesta*", lo que por un lado significa que tienden a mantenerse en sus errores, pero por el otro lado muestran una mayor disposición a cambiar cuando su respuesta inicial fue un "no sé", esto último puede tener implicaciones positivas o negativas dependiendo de la nueva dirección que tomen las respuestas.

Existen tres datos adicionales que pueden ser importantes:

- 1.- En 8o semestre se encuentra la mayor resistencia al cambio en las respuestas "*Correctas*", lo cual refleja un aspecto positivo porque indica mayor seguridad en su respuesta, pero curiosamente este aumento sólo se da hasta el último semestre.

- 2.- El segundo aspecto tiene que ver con el 8o semestre y con 6o, y se refiere a que en ellos ocurrió la mayor probabilidad de continuar en la categoría "*Sin Respuesta*", esto también puede indicar una mayor cautela en los últimos semestres para decidir que ya se encontró el significado de una palabra; aspecto positivo sólo si consideramos que el contexto puede influir negativamente.
- 3.- El último punto se refiere a las respuestas "*Incorrectas*", pues se observa que conforme es mayor el grado escolar, se va notando una pequeña disminución en la probabilidad de mantenerse en dicha categoría, lo cual significa que aunque sea de manera limitada, la mayor escolaridad va permitiendo mayor rectificación de los errores.

La contraparte del análisis anterior es el cálculo de la probabilidad de cambio en cada una de las categorías, donde simplemente se muestra el dato complementario al análisis anterior. Aquí lógicamente se encontró que una de las categorías más sensibles al cambio en todos los semestres, fue la "*Cercana a lo correcto*" ocupando el 1er lugar en 2o, 6o, y 8o semestre, siguiéndole la categoría "*Sin Respuesta*". Estas dos categorías resultaron las más sensibles al cambio, en el orden mencionado, salvo para el 4o Semestre donde se invierte la prioridad.

En todos los grados escolares las respuestas "*Cercanas*" muestran una probabilidad de cambio ligeramente arriba del 50%. Aunque estas respuestas ocurrieron con una frecuencia absoluta muy baja, resultaron las más sensibles al cambio, lo cual resulta razonable si pensamos que la respuesta dada constituye una aproximación al significado correcto, circunstancia donde el contexto lógicamente debería mostrar su principal efecto.

Lo que se analizó en el anterior nivel únicamente nos habla de la sensibilidad al cambio de cada una de las cuatro categorías, pero no informa acerca de la dirección de dicha modificación, es decir, que conociendo una determinada probabilidad de cambio, no sabemos aún en que categorías derivó ese cambio.

Para hacer este último análisis se calculó la probabilidad que se evolucionara a alguna de tres categorías de respuesta **dado que** inicialmente se encontraba en la categoría restante. Así por ejemplo, **dado que** inicialmente se partiría de la categoría "*Sin Respuesta*". ¿cuál era la probabilidad que se evolucionara a cada una de las restantes tres categorías?

Los resultados se muestran en las siguientes gráficas, en ellas se ordenan jerárquicamente las cuatro categorías de respuestas de acuerdo al valor de probabilidad de cambio que obtuvieron. Los datos se analizan globalmente, sin considerar los cuatro grados escolares, porque los resultados son semejantes para todos los semestres; cuando existan excepciones

notorias se señalarán oportunamente y además se anexa la tabla No. 6 con la totalidad de los datos.

*Evolución de las Respuestas "Cercanas a lo correcto":* Esta clase de respuestas fue la más susceptible al cambio, pero a pesar del supuesto que se encuentran en proximidad a la respuesta correcta, paradójicamente el cambio predominante hacia las respuestas "Incorrectas" y en segundo lugar hacia las respuestas "Correctas"; la evolución hacia la categoría "Sin respuesta" también significa un retroceso, por cambiar de una aproximación aceptable a una afirmación de ingnorancia; este último cambio fue muy inferior en relación a los dos cambios anteriores, pero si se suman las probabilidades de las primeras y los últimos, el balance resultante indica claramente un efecto nocivo del contexto (Probabilidad de cambio desfavorable = .34 VS P. de beneficiar = .19).

*Evolución en la categoría "Sin Respuesta":* En esta clase de respuesta, donde se asume que la aceptación de la ignorancia es una condición favorable para verse influido positivamente por el contexto, se encuentra el efecto contrario, una mayor probabilidad de cambio hacia la categoría de respuesta "Incorrectas", en general el balance para los cuatro semestres es adverso, pero con una connotación desfavorable adicional: aquí la evolución hacia dos de las tres categorías de respuestas significaban un cambio favorable ("Correctas y Cercanas"), luego entonces, puede afirmarse que existía una mayor oportunidad para verse favorecido por el contexto, aspecto que no ocurrió, obteniéndose una probabilidad de perjudicar = .31 VS P. de mejorar = .17

Por lo que se refiere a las diferencias entre los semestres, la probabilidad de cambiar de "Sin Respuesta" a "Incorrecta" es mayor en 2o y 4o (.37 y .35) que en 6o y 8o (.23 y .23).

*Evolución de las respuestas "Incorrectas" y "Correctas":* Lo primero que hay que considerar en estas dos últimas categorías, es que obtuvieron las más bajas probabilidades de cambio, y en segundo lugar que el cambio sólo puede darse en una dirección: positiva para el caso de las "Incorrectas", y negativa para las "Correctas".

Para el caso de las respuestas "Incorrectas" aunque predomina en primer lugar la evolución hacia las respuestas "Correctas" y en último lugar las "Cercanas a lo correcto", las diferencias entre las tres categorías son pequeñas.

En la categoría "Correctas" predomina una evolución hacia las respuestas "Incorrectas", siguiendo en magnitud las "Cercanas" y finalmente las "Sin Respuesta". Si consideramos que las categorías de destino difieren en cuanto a la nocividad del cambio, tendríamos que el

cambio menos perjudicial sería hacia las respuestas "*Cercanas*" y el más negativo hacia las "*Incorrectas*", de ahí que nuevamente el balance es más negativo que positivo.

### DISCUSION

Antes de pasar a discutir hallazgos particulares, conviene aclarar dos aspectos: 1.- Las habilidades evaluadas en este trabajo sólo constituyen una parte de los repertorios de lectura de estudiantes universitarios y lo que aquí se reporta tendrá alcances básicamente para dichas competencias léxicas. 2.- Igualmente los resultados se restringen para los textos expositivos usados para el aprendizaje, que contengan un discurso conectado de naturaleza científica.

**Léxico aislado:** Una de las ventajas de haber trabajado con cuatro clases de respuesta, fue la identificación de efectos diferenciales en las variables estudiadas, así por ejemplo se detectó que el 2o grado escolar tuvo diferencias significativas con los demás semestres en las categorías "*Correctas y Sin Respuesta*", pero no tuvo discrepancias con los grados restantes en las "*Incorrectas y Cercanas a lo Correcto*". Estos cortes transversales del grado escolar permiten hacer algunas inferencias en relación a la influencia de la cantidad de escolaridad, por ejemplo el cambio del 2o al resto de los semestres, parece indicar que la acción educativa ejerce su principal influencia únicamente sobre aquello que el estudiante reconoce ignorar y no sobre los errores, pues la cantidad de respuestas calificadas como "*Incorrectas*" permanece constante a lo largo de los semestres, lo cual complementariamente puede sugerir que un conocimiento léxico, incorrecto, que no se asume como tal, resulta más resistente al cambio.

Si aceptamos que el principal recurso de un buen lector, para encontrar el significado de un término que se presenta aislado, es el uso de prefijos, sufijos, y/o la raíz etimológica de la palabra (o sea, su contexto interno), no podemos menos que concluir que este aspecto es insuficiente en los conocimientos de la población estudiada, aunado al hecho que al no reconocerse la ignorancia, tampoco se reconoce la necesidad de recurrir a estos aspectos. Dominar el contexto interno requiere de un conocimiento sólido del idioma, mismo que no es probable entre los estudiantes, dada una serie de evidencias indirectas que señalan por un lado, la tendencia cultural a la simplificación lingüística (ver: Danielson y Lasorsa, 1989); y por otro las deficiencias del sistema educativo (Guevara, 1991; Tirado, 1986), así como el gradual predominio de la imagen como medio de enseñanza.

Una posibilidad que explique la baja ejecución de léxico aceptable puede estar en la inclusión sesgada de conceptos muy atípicos como parte de las palabras experimentales, conceptos que por su rareza resultan indefinibles para la gran mayoría de los lectores. Si esto fuera cierto, se habría notado que los errores de los estudiantes siempre se presentaban

en las mismas palabras, pero esto no ocurrió, no hubo regularidad intra, ni intersemestre en este aspecto.

Finalmente puede pensarse que los criterios de clasificación de respuestas fueron muy estrictos, pero no sucedió así; afirmar que una *analogía* es "algo que no tiene lógica" y que *esbozar* "es la acción de succionar el aire", son definiciones incorrectas aunque se tenga la mayor flexibilidad.

**Léxico en contexto:** En casi todos los niveles de análisis que se llevaron a cabo, se observan pequeños cambios en las variables dependientes; se les dio crédito no por su magnitud sino porque fueron regulares y sistemáticos.

En el primer nivel de análisis se observó que el dato predominante es la ausencia de cambio de respuesta a pesar de la presentación del contexto, y que la probabilidad de cambio es menor, conforme se avanza en escolaridad. En relación al primer aspecto es necesario remitirnos a la tabla No 4 para hacer notar que las probabilidades más altas de continuar en la misma categoría, corresponden a las respuestas "*Correctas*" y a las "*Incorrectas*" y justamente este par de categorías son las que ocurrieron con mayor frecuencia (ver Gráfica No 1), luego entonces, el margen para que las respuestas cambien queda muy reducido, de ahí que predomine la característica de no cambio. Acerca del poco cambio de las respuestas "*Incorrectas*" ya comentamos en el apartado anterior algunas razones de su insensibilidad, y de las "*Correctas*" por su propia naturaleza se antojan que no sean una categoría muy susceptible al cambio.

El dato de la menor probabilidad de cambio conforme aumenta el grado escolar es aparentemente desconcertante, porque al hablar de cambios en función del contexto normalmente se piensa en cambios positivos, pero como lo que predominó fue el cambio negativo, una disminución en la probabilidad de cambio indica una mejora relativa en las habilidades para no verse perjudicados por el contexto.

Otro aspecto que también debe consignarse es la propia definición operacional de "Contexto" que se da en el presente trabajo, tan sólo se trata de un promedio de 18 palabras que circundan al concepto clave, y esto puede constituir un contexto no informativo.

A lo largo del trabajo se observaron varios rasgos que indican que el contexto no tuvo suficientes claves informativas. Si aceptamos como lógico, que a mayor grado escolar deben observarse cambios positivos en las habilidades de lectura, tenemos que: 1.- Conforme se avanza en el grado escolar existe menor probabilidad de cambio. 2.- Los alumnos de 8o tienen la menor probabilidad de cambio en las respuestas "*Correctas*". 3.- El 6o y 8o

semestre tienen la mayor resistencia al cambio en la categoría "*Sin Respuesta*" a pesar de ser una de las condiciones más susceptibles al cambio. Todo esto habla de una mejor capacidad para identificar la falta de informatividad del contexto.

Por todo lo anterior existe la posibilidad de resultados diferentes en cuanto a la dirección del cambio, si se hubiera considerado de una manera más amplia el concepto de "Contexto". Para tener más elementos de juicio para hacer una predicción de esta naturaleza, también se debería conocer la capacidad de los estudiantes para hacer una interpretación articulada de la lectura, esto es, la habilidad para vincular de manera coherente varias ideas a lo largo del texto, porque de no ser así, entonces no es probable que hagan uso eficiente de un contexto lingüístico más amplio, aunque se encuentre disponible.

Por lo que toca al último nivel de análisis referido a la dirección final de los cambios, se puede decir que predominó el cambio nocivo una vez que se presentaron los conceptos experimentales acompañados de su contexto original. Cada clase de respuesta pudo evolucionar a cualquiera de las tres restantes, por lo tanto, teóricamente cada categoría terminal tenía una probabilidad de un tercio de verse escogida; sin embargo en dos tipos de cambio variaba la probabilidad teórica de que el balance fuera favorable o desfavorable. Así, una respuesta inicialmente "*Cercana a lo correcto*" sólo tenía una probabilidad de un tercio de mejorar (hacia las Rs. "*Correctas*"), y dos tercios de empeorar (hacia las "*Incorrectas*" y "*Sin Respuesta*"); contrariamente la categoría "*Sin Respuesta*" tenía una mayor oportunidad de mejorar (cambiando a "*Cercanas*" o "*Correctas*") y un tercio para empeorar. Esta circunstancia hace ver, que a pesar que en las categorías recién aludidas, coexistiera la posibilidad de mejoría y empeoramiento, y que en una de ellas hubiera mayor oportunidad de mejora, siempre fue mayor el porcentaje de respuestas que empeoraron (63.5% para el caso de las "*Cercanas*" y 63.8% para las "*Sin Respuesta*").

Del total de respuestas inicialmente "*Incorrectas*" sólo se modificó el 31.6%, pero el cambio dominante (de ese total de respuestas modificadas) es hacia la categoría más favorable, las "*Correctas*" en un 41%; este es uno de los pocos rasgos positivos de los efectos del contexto. La contraparte fue, que siempre que existió la oportunidad de evolucionar hacia respuestas "*Incorrectas*" éstas ocuparon el primer lugar de preferencia.

Finalmente vale la pena comentar que en relación a los efectos del contexto, la categoría "*Sin Respuesta*" (que indica una aceptación de ignorancia) se vuelve a revelar como una de las condiciones más susceptibles al cambio, sólo que en esta ocasión -al contrario del léxico aislado- la dirección del cambio es más negativa que positiva. Y las respuestas "*Incorrectas*" siguen siendo las más resistentes al cambio, como efecto tanto de la variable **Grado escolar** como de la variable **Contexto**.

### CONCLUSIONES

**Léxico aislado:** En relación a los hallazgos del léxico aislado podemos concluir que sólo hubo un cambio favorable como efecto del semestre escolar al pasar del grado inferior al inmediato superior y que después se mantiene estable, sin llegar a alcanzar niveles que permiten hablar de repertorios aceptables para la lectura científica. Que este cambio en el nivel escolar más bajo, operó fundamentalmente sobre aquellas instancias donde se reconoció la ignorancia; una contraparte importante fue que los errores léxicos se mantienen a pesar del avance en el grado escolar. Lo cual indica que el grado alcanzado es suficiente para un desempeño adecuado en este nivel educativo, o bien que las instituciones tienen requerimientos muy bajos de desempeño.

**Léxico en contexto:** El contexto lingüístico tuvo un efecto moderado en la modificación de las respuestas dadas inicialmente. Pero cuando hubo este efecto, las respuestas mayormente afectadas por el contexto fueron las "*Cercanas a lo correcto*" y las "*Sin Respuesta*". En los cambios producidos predominó una tendencia negativa; en todas las transiciones de "Léxico aislado" a "en contexto" donde hubo oportunidad de cambiar hacia respuestas "*Incorrectas*", esta fue la que obtuvo mayor probabilidad de ocurrencia.

Dentro de escaso margen de efectos positivos del contexto, se observó que a mayor grado escolar se dan algunos rasgos, que indican mejor manejo de dicho contexto o una disminución de los efectos nocivos, como son: 1)- Una mayor seguridad en las respuestas correctas; 2)- Mayor probabilidad de rectificación de las respuestas erróneas y 3)- Mejor identificación de la falta de informatividad del contexto.

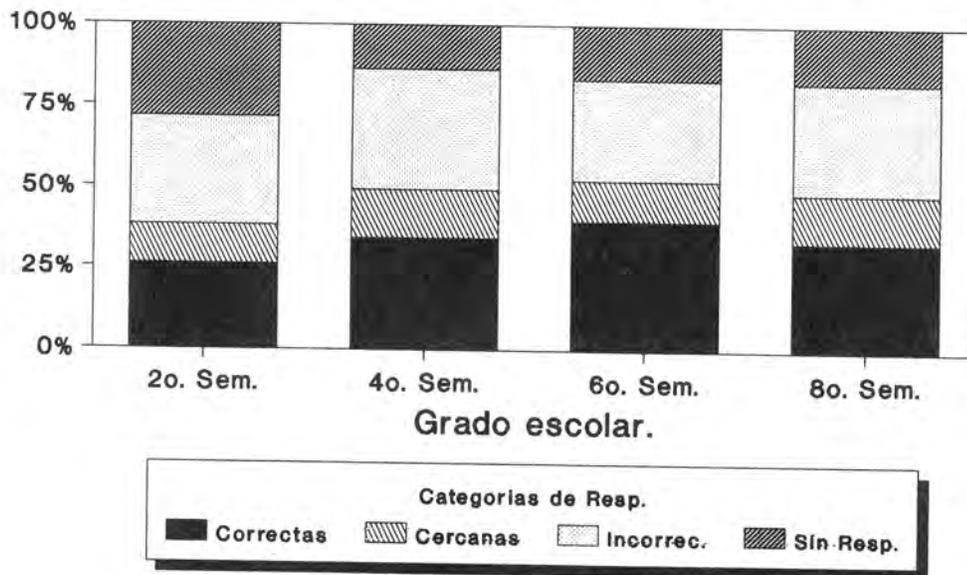
En el presente trabajo se evaluó el grado de dominio que tiene la población universitaria, sobre una clase de léxico importante para la lectura de textos científicos, el léxico que se usa para hablar con precisión de: relaciones, propiedades o cualidades; dado que se observaron efectos positivos limitados según el grado escolar y un efecto más bien nocivo del contexto, se hace más válida la afirmación que señala que la población universitaria que realiza una interpretación inexacta de esta literatura, debido justamente al poco dominio de las expresiones correspondientes. Una posibilidad de mejorar el panorama, -que se desprende de los propios datos,- sería el hacer más probable el reconocimiento de la propia ignorancia, porque se le identificó como una condición sensible a los efectos de la escolaridad y del contexto lingüístico, y por otro lado el desenmascarar el conocimiento erróneo, pues su no reconocimiento por parte del lector tiene el efecto de volverlo refractario a la influencia de las variables previamente señaladas. También hay que considerar que la condición de reconocimiento de la ignorancia favorece la influencia de

ciertas variables instruccionales, pero no garantiza una dirección favorable del cambio; por lo tanto la acción educativa debe ser de probada calidad.

## BIBLIOGRAFIA

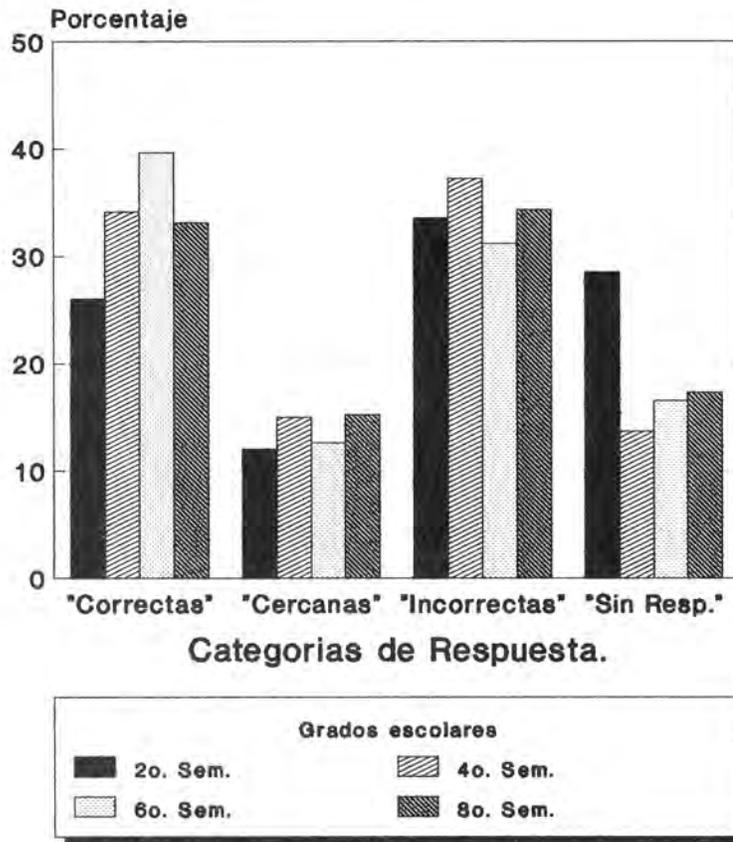
- Bermuth, J. R. (1966). "Readability: A new approach." *Reading Research Quarterly*, 1, 79-132.
- Calfee, R., & Drum, P. (1986). "Research on teaching reading." En: Wittrock, M. C. (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*. A project of the American Educational Research Association. Macmillan Publishing Company. 804-849.
- Carnine, D., Kameenui, E., & Coyle, G. (1984). "Utilization of contextual information in determining the meanings of unfamiliar words in context". *Reading Research Quarterly*, 19, 188-204.
- Danielson, W. A. & Lasorsa, D. L. (1989). "A new readability formula based on the stylistic age of novels". *Journal of Reading*, December. 194-197.
- Davis, F. (1968). "Research in comprehension in reading". *Reading Research Quarterly*, 3, 499-545.
- Guevara, N. G., (1991). "México; ¿Un país de reprobados?". *Revista: "Nexos"*, No 162. México, 33-44.
- Heath, S. B. (1983). "Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms." Citado en: Calfee, R., & Drum, P. "Research on teaching reading." op. cit.
- Pany, D., & Jenkins, J. R. (1978). "Learning word meanings: A comparison of instructional procedures." *Learning Disability Quarterly*, 1, 21-32.
- Pany, D., Jenkins, J. R., & Schreck, J. (1982). "Vocabulary instruction: Effects on word knowledge and reading comprehension." *Learning Disability Quarterly*, 5, 202-215.
- Roca-Pons, J. (1985). "Introducción a la Gramática." Barcelona, Editorial Teide.
- Scribner, S., & Cole, M. (1981). "The Psychology of literacy". Cambridge, M. A.: Harvard University Press.
- Tirado, F. S. (1986). "La crítica situación de la educación básica en México." *Revista: Ciencia y Desarrollo*. (Conacyt, México), No 71.

## DENSIDAD DE RESPUESTAS POR SEMESTRE. Aislado.



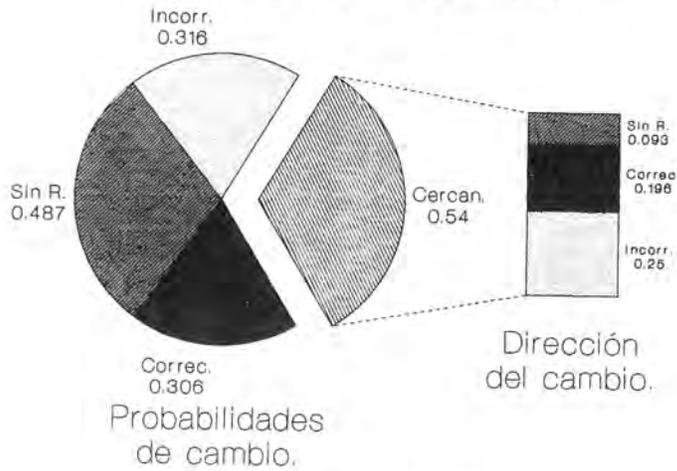
Gráfica No. 1

**DISTRIBUCION DE RESPUESTAS POR CATEGORIA EN LOS DIFERENTES SEMESTRES.**



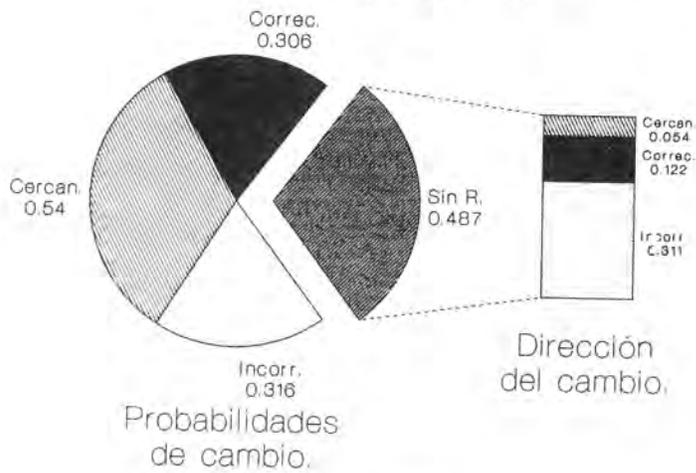
Grafica No. 2

**Evolución global de las Rs.  
"Cercanas a lo correcto".**



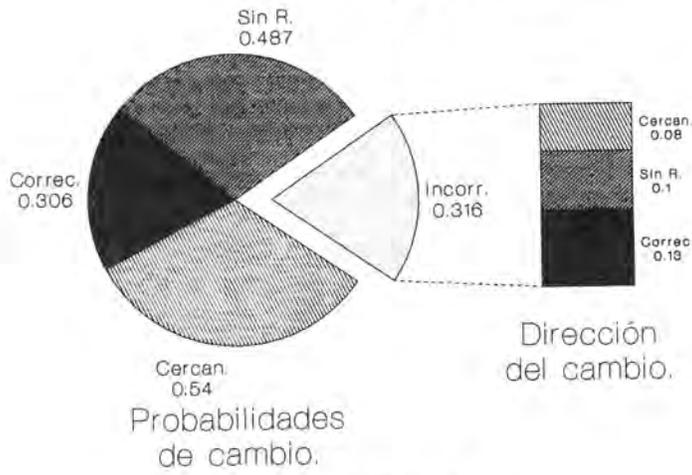
**Gráfica No. 3**

**Evolución global de las Rs.  
"Sin Respuesta".**



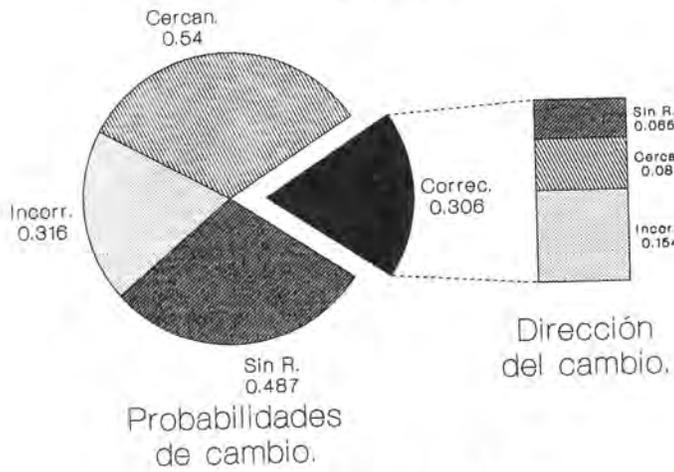
**Gráfica No. 4**

**Evolución global de las Rs. "Incorrectas".**



**Gráfica No. 5**

**Evolución global de las Rs. "Correctas".**



**Gráfica No. 6**

Tabla N° 1.

## CONCEPTOS CLAVES USADOS EN EL TRABAJO EXPERIMENTAL.

- |                        |                      |
|------------------------|----------------------|
| 1.- Esbozadas.         | 19.- Inmersión.      |
| 2.- Interindividuales. | 20.- Reversibles.    |
| 3.- Disocia.           | 21.- Descentrar.     |
| 4.- Emplazamiento.     | 22.- Sincrónicas.    |
| 5.- Apropiación.       | 23.- Concéntricas.   |
| 6.- Credulidad.        | 24.- Homogéneo.      |
| 7.- Análoga.           | 25.- Inherente.      |
| 8.- Supeditar.         | 26.- Inserción.      |
| 9.- Contradictores.    | 27.- Ulteriores.     |
| 10.- Heteronomía.      | 28.- Fortuitamente.  |
| 11.- Causalidad.       | 39.- Susceptible.    |
| 12.- Nexos.            | 30.- Sustancialidad. |
| 13.- Antropomórfica.   | 31.- Configuración.  |
| 14.- Filiaciones.      | 32.- Confiere.       |
| 15.- Deductivo.        | 33.- Inclusiones.    |
| 16.- Tangibles.        | 34.- Disyunciones.   |
| 17.- Explícito.        | 35.- Isomorfias.     |
| 18.- Empírico.         | 36.- Dicotomía.      |

## Grado Escolar

	2º	4º	6º	8º
Respuestas Correctas	Prom=9.882 % (26.006)  Dst= 4.54 % (11.95)	Prom= 12.97 % (34.15)  Dst= 4.87 % (12.83)	Prom= 15.06 % (39.65)  Dst= 4.90 % (12.89)	Prom= 12.58 % (33.11)  Dst= 4.62 % (12.16)
Respuestas Cercanas a lo Correcto	Prom=4.549 % (11.97)  Dst= 2.26 % (5.94)	Prom= 5.113 % (15.011)  Dst= 2.241 % (5.89)	Prom= 4.227 % (12.619)  Dst= 2.241 % (5.89)	Prom= 5.80 % (15.26)  Dst= 2.71 % (7.14)
Respuestas Incorrectas	Prom=12.74 % (33.53)  Dst= 5.69 % (14.99)	Prom= 13.27 % (37.20)  Dst= 4.55 % (11.98)	Prom= 11.16 % (31.16)  Dst= 4.43 % (11.67)	Prom= 13.03 % (34.30)  Dst= 4.60 % (12.12)
Sin Respuesta	Prom=10.82 % (28.48)  Dst= 7.71 % (20.30)	Prom= 5.045 % (13.69)  Dst= 3.97 % (10.52)	Prom= 5.909 % (16.56)  Dst= 4.94 % (12.99)	Prom= 6.581 % (17.32)  Dst= 5.33 % (14.03)

Tabla N° 3.

En esta tabla se muestran los Promedios y Desviaciones estándar (Dst) de los cuatro grados escolares en todas las categorías de respuesta. Entre paréntesis se expresa el mismo dato en términos porcentuales.

Prob. de <u>mantenerse en:</u>	Grado Escolar:			
	2º	4º	6º	8º
Correcta.	.67	.68	.68	.74
Cercana.	.41	.49	.47	.45
Incorrecta.	.72	.69	.66	.65
Sin Resp.	.46	.41	.60	.58

**Tabla Nº 4.**

En esta tabla se indican las diferentes probabilidades de mantenerse en la misma categoría una vez que se presentó la variable "Contexto".

Semestre	Cercanas	Sin R.	Correc.	Incorr.
2º.	.58	.53	.33	.28
4º.	.51	.59	.32	.30
6º.	.52	.39	.32	.33
8º.	.54	.41	.26	.34

**Tabla Nº. 5**

Esta tabla muestra las diferentes probabilidades de cambio como efecto del contexto, en cada uno de los 4 semestres y para cada una de las categorías de respuesta.



# MEDICIÓN Y CAMBIO DE ACTITUDES EN PROFESORES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

RODRIGO POLANCO BUENO<sup>1</sup>

*Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey - Campus Estado de México 2*

## RESUMEN

Con el objeto de evaluar las actitudes de los profesores universitarios, hacia la calidad en la enseñanza, se desarrolló una escala de tipo Likert de 41 ítems. El trabajo describe los procesos de definición de los atributos a medir, de validación de contenido y de elaboración de los ítems. También se reportan los resultados de la fiabilidad del instrumento y del análisis de ítems. El instrumento se empleó para evaluar los efectos de un programa de capacitación sobre las actitudes de profesores universitarios participantes en el mismo. Los resultados mostraron un cambio de actitud significativo en los profesores que participaron en el programa de capacitación, en comparación con los profesores que no lo hicieron. Los efectos del programa fueron consistentes en diferentes grupos de profesores con diferente estatus y pertenecientes a distintas divisiones académicas.

## ABSTRACT

A 41 item Likert-type scale was developed in order to assess attitudes of College teachers toward quality to teaching. The process of attribute definition, item and questionnaire development, as well as the procedures for content validation are described. Reliability and item analysis estimates are reported. The instrument was used to evaluate the effects of a teacher training program on College teacher's attitudes. Results showed significant attitude change in teachers that participated in the training program as compared to teachers who did not. Program effects were consistent across teachers belonging to different academic divisions and status.

1) Dirección: Apartado Postal 105-201, 11581 México, D.F. México.

2) Dirección de Desarrollo Académico. Departamento de Investigación Educativa.

Son pocos los esfuerzos reportados en la literatura por evaluar de manera sistemática las actitudes de los profesores hacia la docencia y prácticamente nulos los dirigidos a profesores de educación superior. Una revisión de la literatura existente pone de relieve que el único instrumento de medición empleado de manera más o menos sistemática (Bell, 1977; Hubert, 1977; Bushan, 1978) es el *Inventario de Actitudes Docentes de Minnesota* (Minnesota Teacher Attitude Inventory - MTAI). Desafortunadamente, los estudios de los que se dispone información se han llevado a cabo, de manera invariable, con profesores de educación primaria. A pesar de ello, hay algunos resultados de investigación que vale la pena mencionar.

Algunas de las investigaciones que han empleado el MTAI como instrumento de medida de las actitudes de profesores en formación han sido reportadas por Kant, (1978) y por Villeme y Hall (1975). El primero de estos estudios muestra que después de un período de práctica docente, por parte de profesores que estaban en período de entrenamiento, las actitudes mostradas en el inventario mejoraban significativamente y que esta mejora correlacionaba positivamente con la inteligencia de los profesores. Estos resultados son similares a los reportados por Villeme y Hall, quienes encontraron que el proveer a profesores de primaria en entrenamiento de las experiencias de un internado a lo largo de su educación facilita enormemente el desarrollo de actitudes positivas de acuerdo con los resultados medidos por el MTAI.

En conjunto, los estudios anteriores muestran que el MTAI es sensible a cambios de actitud producidos como efecto de la experiencia en actividades de enseñanza. Singh y Sharma (1977), por otra parte, muestran que estos cambios de actitud no son independientes de cambios en otras esferas de la actividad docente. Estos autores usaron una adaptación del MTAI al Hindú para evaluar la relación entre la actitud de los profesores hacia la enseñanza y su comportamiento verbal en el salón de clases (Flander's Ten Category System - FTCS). Los autores informan una relación positiva significativa entre la actitud hacia la enseñanza y los siguientes comportamientos verbales: 1. aceptar sentimientos; 2. alabar y echar "porras" (encouragement); 3. aceptar y usar las ideas de los estudiantes; 4. formular preguntas; 5. dar instrucciones; 6. iniciación por parte de los estudiantes. La categoría verbal de conferenciar (lecturing) correlacionó de manera significativamente negativa.

Finalmente, algunos estudios han destacado la relación entre las actitudes reflejadas en el MTAI y otros rasgos. Así, por ejemplo, Noad (1979) investigó la relación entre los puntajes del MTAI y los de una escala de auto-concepto de 51 profesores de escuela primaria que estaban terminando sus estudios de pregrado como profesores. Los resultados indicaron que el auto-concepto y las actitudes en conjunto explican más del 40% de la varianza en el desempeño de los profesores. Por otra parte, los estudios de Wakefield y colaboradores (Wakefield, Cunningham, y Edwards, 1975; Wakefield y Cunningham, 1976) han mostrado

relaciones semejantes entre el MTAI y ciertos factores de personalidad. En un primer estudio Wakefield, Cunningham y Edwards (1975) compararon el MTAI con dos pruebas de personalidad (el EPPS y el Vocational Preference Inventory VIP) y encontraron que el MTAI comparte el 20% de su varianza con el EPPS y el 17% con el VPI. En una investigación posterior, Wakefield y Cunningham (1976) reportaron que tres factores relacionados del MTAI y del 16FP explicaban en 41% de su varianza total. Basados en los resultados de los estudios anteriores, los autores concluyen que las actitudes de los profesores hacia sus alumnos está determinada en gran medida por factores de personalidad.

De la revisión anterior pueden extraerse varias conclusiones pertinentes a este trabajo. La primera de ellas, probablemente la más obvia, es que la evaluación de actitudes hacia la labor docente es un área poco explorada, al menos en educación superior. La literatura sobre el tema parece circunscribirse a un solo instrumento de evaluación, y los datos de investigación al respecto son escasos. En segundo término, las pocas investigaciones de que se dispone han empleado escenarios y profesores de nivel de primaria y secundaria, y en ningún caso se reportan estudios relacionados con educación universitaria. Finalmente, como lo atestiguan algunos estudios (Hubert, 1978; Lamb, 1974; Busham, 1974) la aplicabilidad del MTAI tiene limitaciones cuando se intenta utilizar en contextos diferentes de aquéllos para los cuales fue construido originalmente.

Este último aspecto pone de relieve la concreción que debe tomar la medición de las actitudes en escenarios escolares. Cada institución educativa está enmarcada en condiciones que le son propias, y responde a necesidades y filosofías muy peculiares. En consecuencia las actitudes que se deriven de estas circunstancias, así como la valoración que de ellas se haga, ha de ser congruente con la institución y, por lo tanto, peculiar a la misma. Esto, a su vez, tiene implicaciones obvias en la medición de las actitudes.

De estas consideraciones se ha desprendido la necesidad de construir un instrumento de medición de las actitudes hacia la labor docente que se adecue a las características de una institución privada de educación superior. Sin embargo, la medición de actitudes, aunque en sí misma pueda construir un problema relevante, generalmente está patrocinada por un interés en la evaluación del cambio de actitudes como consecuencia de algún problema de intervención.

En el caso que nos ocupa, este programa de intervención está constituido por un *Diplomado en Habilidades Docentes* (DHD) que es un plan de capacitación de profesores de excelencia para responder a las necesidades locales de una institución privada de educación superior. Una de las características más innovadoras de este diplomado es el hecho de que pone un gran énfasis en la promoción de actitudes hacia la filosofía de calidad aplicada a la enseñanza. Investigaciones anteriores (Polanco y Méndez, 1990a; 1990b) han

atestiguado los efectos que ha tenido la participación de los profesores en el DHD sobre su desempeño docente. En estos trabajos se muestra de manera clara que el Diplomado mejora las opiniones que los alumnos tienen del desempeño de sus profesores. No obstante, dado el énfasis del DHD en la dimensión actitudinal, resulta imprescindible evaluar sus efectos sobre dicha dimensión. Este fue el objetivo fundamental de la investigación que acá se reporta.

Así pues, este documento está patrocinado por un doble propósito: en primer lugar, el de describir el proceso de construcción de un instrumento de evaluación de las actitudes hacia la calidad en la docencia; en segundo lugar, el de reportar los efectos del DHD sobre las actitudes de los profesores participantes en el mismo.

### PRIMERA PARTE

#### Diseño del instrumento de evaluación de actitudes hacia la docencia

##### Definición de "actitudes hacia la docencia"

El primer paso en la construcción de cualquier instrumento de medida es la especificación del atributo a medir, tarea que, aunque engañosamente simple, en no pocas ocasiones resulta de una complejidad importante, especialmente cuando las dimensiones del dominio a evaluar son novedosas o están pobremente definidas. No obstante estas dificultades, la caracterización de *qué* se va a medir posee una enorme importancia, pues está estrechamente relacionada con la validez de contenido de la prueba.

Cuando el dominio a evaluar ha sido definido de antemano, el problema se acentúa sensiblemente, pues se reduce a la realización de un muestreo representativo de los elementos que lo constituyen. Este es el caso de quien se enfrenta a la tarea de crear un instrumento para estimar el grado de conocimiento de sus estudiantes de matemáticas, en el que el dominio está definido por la totalidad de los objetivos de aprendizaje del programa del curso. Ante tal situación, con sólo efectuar un muestreo representativo de los objetivos y encontrar métodos sensibles para evaluarlos queda resuelto el problema.

En el caso que acá se presenta, la situación era más complicada, pues no se contaba con una especificación del dominio a medir, y sólo se pretendía contar con una estimación de las "actitudes hacia la docencia" de los profesores. Ante estas circunstancias, fue necesario desarrollar un procedimiento más elaborado que permitiera llegar a una definición clara de actitudes hacia la docencia como el atributo a estimar, antes de desarrollar el instrumento de medida como tal. Esta actividad la llevó a cabo un *Grupo de Expertos* en la materia. Dado que esta definición depende de la descripción previa de las actitudes que se intentan promover a lo largo del Diplomado, debe haber una total congruencia entre las dos definiciones. El logro de esta congruencia debió ser el primer paso para obtener la *validez del contenido* del cuestionario. El DHD promueve, entre otras cosas, una serie de valores

hacia la actividad docente, basados en Filosofía de Calidad, Comunicación para la Acción, Análisis Transaccional, etc., los cuales deben constituir la "materia prima" del cuestionario.

En base a las consideraciones anteriormente expuestas, se conformó el Grupo Experto con las personas que colaboraron en el diseño y que participaron como instructores del DHD a quienes, como primera actividad, se les pidió que elaboraran una lista de enunciados (tesis o afirmaciones) que fueran representativas de la filosofía, los valores, las actitudes en torno a la docencia que se pretenden inculcar mediante el Diplomado. A partir de estas afirmaciones, se redactaron los enunciados preliminares del cuestionario, los cuales fueron transcritos en tarjetas, en términos que expresaran, o bien, una actitud favorable hacia la docencia o, por el contrario, una actitud desfavorable.

Posteriormente, se verificó la congruencia entre los enunciados preliminares y el contenido a medir. Para este fin, los enunciados redactados en tarjetas, nuevamente fueron presentados a los expertos, en un orden aleatorio y mezclados con algunas afirmaciones irrelevantes al tema, a fin de que juzgaran si representaban una actitud positiva o negativa hacia la docencia, o si, por el contrario, no eran pertinentes al tema.

Con base en las respuestas de los expertos, se seleccionaron sólo aquellos enunciados en los que existió una total coincidencia entre los jueces (consistencia de juicio), los cuales constituirían los ítems del Cuestionario de Actitudes hacia la Docencia. Por otra parte, las incongruencias fueron confrontadas a fin de pulir los promenores de la definición de las actitudes a medir y de "rescatar" algunos enunciados útiles para el cuestionario.

#### **Proceso de construcción del cuestionario**

A partir de la selección de los enunciados consistentes a los que se hizo referencia en la sección anterior, se elaboró la primera visión del Cuestionario de Actitudes hacia la Docencia, constituida por cuarenta y nueve ítems redactados con un formato tipo Likert. Así mismo, se redactaron las instrucciones y demás elementos del cuestionario, el cual quedó constituido por dos secciones. La primera sección contenía veintisiete (27 ítems), que expresaban acciones que un profesor puede llevar a cabo y ante las cuales el sujeto debía señalar la frecuencia con la cual realizaba tales acciones. La segunda contenía veintidós (22) ítems que expresaban opiniones y ante los cuales el sujeto debía señalar su grado de acuerdo o desacuerdo.

#### **Validez de contenido**

La característica más importante que debe tener cualquier instrumento de medida, no sólo en el terreno educativo sino en cualquier otro, es la de que mida aquello que pretende medir. Esta peculiaridad constituye el punto de partida, a la vez que la esencia, de la construcción de cualquier herramienta psicométrica.

Más adelante haremos referencia a una serie de procedimientos que se llevaron a cabo para estimar el grado en el cual el Cuestionario de Actitudes hacia la Docencia mide aquello para lo cual supuestamente fue construido. Por ahora nos remitiremos a la validez de contenido que está estrechamente relacionada con el proceso de construcción misma del cuestionario y que se refiere a la adecuación del instrumento al atributo o rasgo medido por el mismo (Gay, 1985).

Así pues, puede afirmarse que la validez del contenido atiende a dos propiedades de la prueba: su representatividad y su sensibilidad (Nunally, 1987). La primera se refiere a la medida en que el test constituye una muestra representativa del rasgo a medir, en tanto que la segunda hace alusión al grado en que los ítems de la prueba resultan una medida sensible del mismo. En este sentido puede concebirse como la validez de contenido del ítem en tanto la representatividad puede concebirse como la validez de contenido de la prueba.

Dado que en el proceso de construcción del instrumento, descrito en la sección anterior de este trabajo, se emplearon procedimientos dirigidos a garantizar el que el contenido de los ítems fuera representativo de las actitudes docentes relevantes al Diplomado en Habilidades Docentes, esta sección se concentrará en describir la validez entendida como sensibilidad de los ítems para medir el atributo en cuestión. Este proceso de validación se llevó a cabo de la manera descrita a continuación.

*Primera etapa: Grupo Experto.* En esta fase a los Expertos se les pidió que respondieron el cuestionario de acuerdo a la manera en que, a su juicio, debería ser respondido por un profesor "ideal". Las respuestas de los Expertos al cuestionario sirvieron como primera validación de contenido, ya que permitió, realizar una estimación cualitativa del grado de acuerdo entre ellos.

Este procedimiento, además del análisis de la consistencia de las respuestas de los expertos al contenido, ahora en forma de cuestionario, hizo posible el descubrimiento de fuentes de ambigüedad en algunos de los ítems. A partir de este cotejo, se detectaron ítems del cuestionario que resultaban ambiguos o deficientes y se eliminaron algunos, se modificó la redacción de otros y se alteró el orden de otros más. De esta manera se generó la segunda visión del cuestionario. Es esta versión del Cuestionario a la que se hará referencia en el resto de este trabajo, la cual está constituida por dos secciones de 24 ítems cada una. La primera sección está constituida por ítems en los que se describe una acción específica, ante la cual el Sujeto tienen que indicar, mediante una escala de cinco puntos, qué tan frecuentemente la realiza. La segunda sección la componen ítems que hacen afirmaciones ante las cuales el sujeto debe indicar, también en una escala de cinco puntos, su grado de acuerdo o desacuerdo. De este modo, la respuesta a cada ítem recibe un puntaje entre uno y cinco dependiendo de si la actitud expresada en la respuesta está en la dirección "esperada" (calificación = 5) o en la dirección "contraria" a la esperada (calificación de 1).

Así, por ejemplo, se espera que un profesor que posea una actitud positiva hacia la labor docente (de acuerdo con la definición del grupo experto descrita en la sección anterior) sea capaz de reconocer con claridad sus aciertos y sus logros. De tal manera, ante el ítem 7 de la primera parte, ("reconozco con claridad mis aciertos y mis logros"), que expresa una acción que está en línea con la actitud esperada, un Sujeto que responda con "1" (siempre) recibirá un puntaje de "5" en este ítem; uno que responda con "2" (casi siempre), recibirá un "4", uno que responda con "3" (a veces) recibirá "3", uno que responda con "4" (casi nunca) recibirá "2" y uno que responda con "5" (nunca) recibirá "1". Por otra parte, se espera que un profesor que posea la actitud en cuestión no se considere producto terminado y, por lo tanto, esté en desacuerdo con el enunciado del ítem 15 de la segunda parte ("un experto es aquel que no tiene nada nuevo que aprender"). En este caso, el responder con "1" (totalmente acuerdo) dará como resultado un puntaje de "1", responder con "2" dará un "2", etc.

La calificación obtenida en el cuestionario será la sumatoria de los puntajes tabulados de la manera antes descrita. Llamaremos a estos puntajes "tabulados" para distinguirlos de los que directamente se obtienen de las respuestas al cuestionario y que, como se veía en el párrafo anterior, no necesariamente corresponden a aquéllos. En estas condiciones los puntajes posibles del cuestionario fluctúan entre 48 (todos los puntajes tabulados son 1) y 240 (todos los puntajes tabulados son 5).

*Segunda Etapa: Jueces.* La segunda versión del cuestionario fue sometida a una nueva prueba: se conformó un equipo de Jueces, constituida por cinco Directores de primera línea de la institución educativa que sirvió de escenario de investigación. A los Directores se les pidió que respondieran el cuestionario de acuerdo a como, a su juicio, debería ser llenado por un profesor "ideal". Se seleccionaron como jueces a los Directores, pues al ser las actitudes esperadas congruentes con la filosofía y cultura organizacionales del Instituto, la respuesta de los Directivos debería expresar el grado de congruencia entre el contenido del cuestionario y el de la filosofía de la Organización.

En la Tabla 1 se presentan las respuestas de cada uno de los Jueces a cada uno de los diferentes ítems que constituyen el Cuestionario. También puede apreciarse que este procedimiento permitió obtener una estimación cuantitativa de la consistencia entre los jueces el cual se presenta en las dos últimas columnas de la tabla. Los índices de consistencia se calcularon mediante la fórmula siguiente:

$$C = \frac{A}{A + D}$$

C: representa el índice de consistencia entre observadores

A: representa el número de acuerdos

D: representa el número de desacuerdos

La columna rotulada cons. total presenta los índices de consistencia total, calculados de acuerdo con la fórmula anterior tomando como referencia los acuerdos entre los jueces con respecto al puntaje asignado al ítem en cuestión. Por otra parte, la columna cons. tenden. presenta la consistencia de la tendencia, la cual tomó en cuenta la congruencia de la tendencia entre los diferentes Jueces. De esta manera, mientras que para efectos de la consistencia total de un puntaje de "1" y un puntaje de "2" no serían considerados como acuerdos, para efectos de la consistencia de la tendencia sí, ya que manifiestan la misma inclinación con una ligera diferencia en el grado. En ambos casos, los puntajes de 3, dado que representa "indecisión", se consideró como omisión de respuesta.

Tabla 1  
Análisis de validez de contenido mediante el sistema de Jueces

Validación de contenido del Cuestionario de Actitudes hacia la Docencia															
Ítem	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	Cons total	Cons tend.	Ítem	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	Cons total	Cons tend.
parte I								Parte 2							
1	1	1	3	1	1	1.0	1.0	1	5	5	5	5	3	1.0	1.0
2	5	5	4	4	5	0.6	1.0	2	5	5	5	5	5	1.0	1.0
3	1	2	2	3	2	0.6	1.0	3	2	1	1	1	1	0.8	1.0
4	1	1	3	2	1	0.75	1.0	4	5	5	4	5	5	0.8	1.0
5	1	3	4	2	4	.05	0.5	5	1	1	1	1	3	1.0	1.0
6	1	1	2	2	1	0.6	1.0	6	1	1	1	1	1	1.0	1.0
7	2	1	3	2	1	0.5	1.0	7	1	1	1	1	1	1.0	1.0
8	5	4	2	3	3	0.0	0.67	8	5	1	1	5	5	0.6	0.75
9	2	2	3	2	1	0.75	1.0	9	1	1	1	1	1	1.0	1.0
10	1	1	1	1	1	1.0	1.0	10	5	5	5	5	5	1.0	1.0
11	5	5	3	3	2	0.67	0.67	11	1	1	1	1	1	1.0	1.0
12	1	1	1	1	1	1.0	1.0	12	4	5	4	5	5	0.6	1.0
13	2	1	2	3	2	0.75	1.0	13	1	1	1	1	2	0.8	1.0
14	4	4	4	3	4	1.0	1.0	14	1	1	1	1	1	1.0	1.0
15	2	1	1	1	3	0.75	1.0	15	5	5	5	5	5	1.0	1.0
16	1	1	2	3	1	0.75	1.0	16	1	1	1	1	1	1.0	1.0
17	5	5	4	5	5	0.8	1.0	17	4	5	5	5	4	0.6	1.0
18	1	1	1	1	1	1.0	1.0	18	5	5	5	5	5	1.0	1.0
19	2	1	3	2	1	0.5	1.0	19	1	1	1	1	1	1.0	1.0
20	2	1	2	2	1	0.6	1.0	20	1	1	3	5	4	0.5	0.5
21	2	1	3	3	5	0.0	0.67	21	1	5	1	5	2	0.4	0.6
22	3	1	2	1	2	0.5	1.0	22	3	3	1	1	1	1.0	1.0
23	1	1	1	1	1	1.0	1.0	23	2	1	1	1	2	0.6	1.0
24	3	1	2	2	1	0.5	1.0	24	5	5	3	5	3	1.0	1.0

Con base en los resultados anteriores, se eliminaron aquellos ítems que presentaron unos índices de congruencia de tendencia inferiores a 0.8. De esta manera, fue necesario eliminar los ítems 5, 8, 11 y 21 de la primera parte del Cuestionario, y los ítems 8, 20 y 21 de la segunda parte, quedando la versión final del mismo (Ver apéndice 1) constituida por 41 reactivos: 20 de la primera parte y 21 de la segunda. En estas condiciones, la calificación de esta nueva versión del cuestionario fluctuará entre 41 (actitud más desfavorable) y 210 (actitud más favorable).

#### **Aplicación del cuestionario y análisis psicométrico**

La versión resultante del Cuestionario se aplicó a un total de 69 profesores participantes en el Diplomado en Habilidades Docentes al inicio del Diplomado y al final del mismo. Los resultados de la aplicación previa permitieron llevar a cabo la estimación de la confiabilidad del cuestionario (consistencia interna) y el análisis de los reactivos. La estabilidad del cuestionario se realizó con una muestra de 12 profesores no participantes en el Diplomado, a fin de poder realizar las dos aplicaciones del mismo.

#### *Estimación de la confiabilidad*

*Consistencia interna.-* Con el objeto de obtener un índice de la consistencia interna del Cuestionario de Actitudes para la Docencia, se correlacionaron (producto-momento de Pearson) los puntajes de los profesores en la mitad del cuestionario constituida por los reactivos pares con sus puntajes en la mitad del cuestionario constituida por los reactivos impares. Este análisis se llevó a cabo empleando las respuestas al Cuestionario proporcionadas por los 69 profesores que lo respondieron al inicio del Diplomado.

Los resultados de este análisis muestran que existe una correlación positiva alta ( $r = 0.91$ ) entre las respuestas obtenidas por las dos mitades equivalentes del Cuestionario, lo cual es testimonio de la consistencia interna del mismo. En otras palabras, este resultado quiere decir que los diferentes reactivos evalúan un contenido relativamente homogéneo.

*Estabilidad de los puntajes del Cuestionario.-* Se empleó el procedimiento testrest (Gay, 1985). A un total de 12 profesores se les aplicó el cuestionario en dos ocasiones diferentes sin que mediara entre ellas su participación en el Diplomado ni ninguna experiencia que, presumiblemente cambiara sus actitudes. La correlación entre los puntajes de las dos aplicaciones del cuestionario fue  $r = 0.86$ , lo cual refleja una estabilidad aceptable de los puntajes del cuestionario.

#### **Análisis de Reactivos**

Una vez estimada la confiabilidad global del Cuestionario, se procedió a llevar a cabo el análisis de cada uno de los reactivos del mismo. Para tal efecto, tomando como base los 34 profesores que respondieron el Cuestionario al inicio del Diplomado, se constituyeron dos

grupos extremos de actitud: el grupo conformado por el 27% de los puntajes más altos (Grupo Superior) y el conformado por el 27% de los puntajes más bajos (Grupo Inferior).

A partir de la información proporcionada por estos dos grupos, se procedió a estimar el poder discriminativo de cada reactivo, mediante la fórmula:

$$IH = \frac{S - I}{1/2 N}$$

en la cual

IH: Índice de Discriminación

S: Número de Profesores del grupo superior que respondieron con 4 ó 5 al reactivo

I: Número de Profesores del grupo inferior que respondieron con 4 ó 5 al reactivo

N: Número de profesores considerados para el análisis (S + I).

Los resultados de este análisis se presentan en la Tabla 2:

Tabla 2  
Resultados del análisis de reactivos

PRIMERA PARTE		SEGUNDA PARTE	
No. REACTIVO	INDICE DISCRIMINACIÓN	No. REACTIVO	INDICE DISCRIMINACIÓN
1	0.06*	1	0.19*
2	0.40	2	0.46
3	0.16*	3	0.29
4	0.16*	4	0.52
5	0.25	5	0.61
6	0.46	6	0.90
7	0.43	7	0.23
8	0.10*	8	0.06*
9	0.27	9	0.43
10	0.13*	10	0.13*
11	0.67	11	0.40
12	0.23	12	0.27
13	0.28	13	0.26
14	0.21	14	0.27
15	0.59	15	0.23
16	0.37	16	0.33
17	0.27	17	0.37
18	0.21	18	0.34
19	0.23	19	0.26
20	0.43	20	0.46
		21	0.50

Puede observarse que si bien todos los índices son positivos, indicando cierto grado de discriminación entre sujetos con actitud favorable y sujetos con actitud desfavorable, en el caso de los reactivos 1, 3, 4, 10 y 13 de la primera parte, y los reactivos 1, 8 y 10 de la segunda, estos índices son muy bajos, por lo cual sería recomendable someterlos a revisión o reemplazarlos.

### **SEGUNDA PARTE:**

#### **Análisis de los efectos del DHD sobre las actitudes hacia la docencia**

##### **Estudio 1**

#### **Efectos de la participación en el DHD sobre las actitudes de los profesores participantes**

El propósito de este estudio fue el de verificar si la participación de los profesores en el DHD produce cambios en sus actitudes hacia la docencia. Para ello, se analizaron las diferencias entre las respuestas dadas al cuestionario por los participantes en el DHD antes y después de su participación en el mismo. Con el objeto de controlar los efectos del mero paso del tiempo se utilizó un grupo control de profesores a quienes se les aplicó el mismo cuestionario en condiciones idénticas, con la única excepción de que éstas no participaron en el DHD.

##### **Método**

##### **Sujetos**

A fin de evaluar si el DHD afecta las actividades de los profesores, se conformaron dos grupos. El *grupo experimental* estuvo constituido por los 69 profesores participantes en el Diplomado en Habilidades Docentes que respondieron el cuestionario antes y después del mismo. El *grupo control* se conformó con 13 profesores seleccionados aleatoriamente que respondieron el cuestionario en condiciones similares a la manera como lo hicieran los sujetos del grupo experimental con la diferencia que estos últimos no participaron, en el período comprendido entre las dos aplicaciones, en el Diplomado o en algún evento semejante.

##### **Instrumentos:**

Como medida de la actitud de los profesores se empleó el Cuestionario de Actitudes hacia la Docencia. El análisis estadístico de datos se llevó a cabo mediante el paquete Statgraphics en una microcomputadora IBM-PS 30286.

**Procedimiento**

El cuestionario se aplicó a los sujetos del grupo experimental en dos condiciones diferentes:

- a) el primer día del Diplomado como primera actividad y antes de iniciar cualquier otra tarea dentro del mismo. A los participantes no se les indicó cuál era el propósito del Cuestionario ni se les dijo que sería aplicado nuevamente al terminar el Diplomado.
- b) Después de finalizado el Diplomado, a través de sus Directores de Departamento, tomando las medidas necesarias para evitar que el profesor asociara esta aplicación del cuestionario con el Diplomado.

A los sujetos del grupo control se les aplicó el cuestionario en condiciones similares a las anteriores, excepto en el hecho de que entre las dos aplicaciones no medió su participación en el Diplomado.

**RESULTADOS**

En la Tabla 3 se presentan los resultados del análisis arrojado por el paquete Statgraphics para PC. Estos mismos resultados se presentan en forma gráfica en la Figura 1 Como puede observarse las diferencias entre las dos aplicaciones del cuestionario a los sujetos del grupo experimental son significativas a un nivel  $\alpha=0.01$ . Sin embargo, con este mismo nivel las diferencias entre las dos aplicaciones del grupo control no son significativas.

Tabla 3

Resultados de la prueba t de Student para grupos apareados en el grupo experimental y el grupo control

---

One-Sample Analysis Results

---

EXPERIMENTAL PRE-POST

Sample Statistics:

Number of Obs. 69  
 Average -7.81159  
 Variance 67.4493  
 Std. Deviation 8.21275  
 Median -8

Hypothesis Test for H0:

Computed t statistic = -7.90088

Sig. Level = 3.31681E-11

at Alpha = 0.01

so reject H0.

---

CONTROL PRE-POST

Sample Statistics:

Number of Obs. 13  
 Average -2.69231  
 Variance 20.3974  
 Std. Deviation 4.51635  
 Median -2

Hypothesis Test for H0:

Computed t statistic = -2.14936

Sig. Level = 0.0527037

at Alpha = 0.01

so do not reject H0.

A partir de este análisis se pueden hacer varias inferencias importantes. En primer se puede afirmar que existen diferencias significativas entre los puntajes que obtienen los profesores antes de tomar el Diplomado y los que obtienen después de haber participado en el mismo, o en otras palabras que el Diplomado produce efectos en la actitud de los profesores en la dirección deseada, como se aprecia en la Figura 1. Por otra parte, estos efectos en los puntajes del Cuestionario no pueden atribuirse a ningún factor como el paso del tiempo o la familiaridad de los sujetos con el cuestionario, ya que la sola aplicación del cuestionario en dos ocasiones no produjo cambios significativos. De esta manera, los cambios de actitud sólo pueden ser atribuidos al Diplomado.

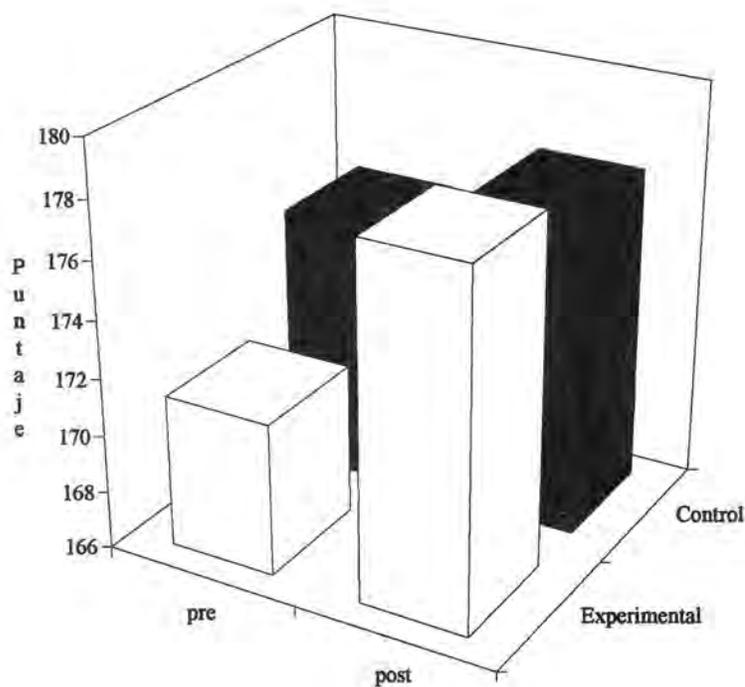


Figura 1.- Puntajes promedio de los grupos experimental y control en las dos aplicaciones del Cuestionario.

Estos cambios de actitud en el grupo experimental han ocurrido en el total de profesores que, a la fecha, han tomado el Diplomado y que han respondido el instrumento antes y después del mismo. Pero surge una pregunta adicional: ¿los efectos del Diplomado sobre las actitudes de los profesores se replican en las diferentes Divisiones académicas? En otras palabras, ¿qué tan generalizado es el efecto? ¿ocurre en los profesores de todas las Divisiones? o, por el contrario los efectos del Diplomado parecen circunscribirse a los profesores de alguna División en particular? Para responder a estas interrogantes se llevó a cabo el segundo Estudio que se detallará a continuación.

## ESTUDIO 2

### **CONSISTENCIA EN LOS EFECTOS DE LA PARTICIPACION EN EL DIPLOMADO EN HABILIDADES DOCENTES SOBRE LAS ACTITUDES DE LOS PROFESORES DE DIFERENTES DIVISIONES ACADEMICAS**

El propósito de este estudio fue el de analizar si los cambios globales manifestados por en las actitudes de los profesores en sus mediciones previa y posterior al DHD, ocurrieron por igual en las diferentes divisiones académicas. Para ello, se analizaron las diferencias entre las dos mediciones de actitud de los profesores de manera desglosada, considerando a los profesores de cada División académica por separado.

## METODO

### **Sujetos**

Los 69 sujetos se distribuyeron de la siguiente manera. La División de Administración y Ciencias Sociales (DACS) contó con 30 profesores; la División de Ingeniería y Ciencias (DIC) con 25 profesores; y la División de Graduados e Investigación (DGI) con 8. Dado que el número de profesores de la División Preparatoria y las direcciones de apoyo fue muy pequeño ( $N = 6$ ), se agruparon bajo el rubro de Otros.

### **Instrumentos:**

Esencialmente los mismos del estudio anterior.

### **Procedimiento**

Las condiciones de aplicación del cuestionario fueron en esencia las mismas del estudio anterior. La única diferencia estribó en el análisis de los datos el cual, como se mencionó, se realizó de manera separada para cada una de las Divisiones.

**RESULTADOS**

Como puede observarse en la Figura 2, en todas las Divisiones consideradas el puntaje obtenido por los profesores después del Diplomado es superior al obtenido antes del mismo.

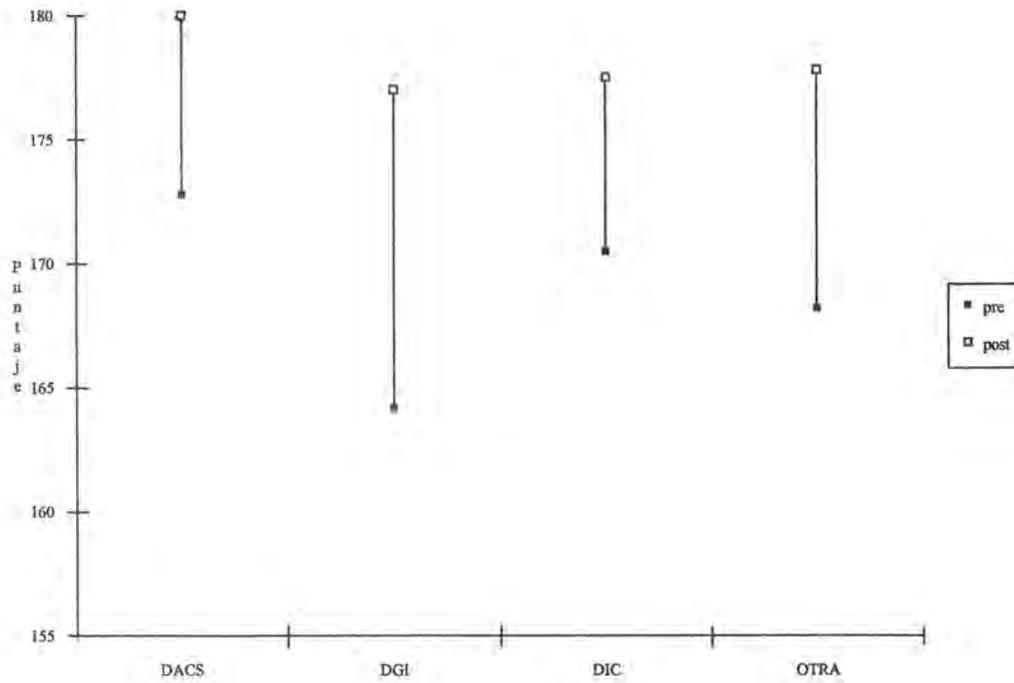


Figura 2.- Puntajes promedio previos y posteriores al Diplomado en profesores de las diferentes Divisiones.

Tabla 4  
Resultados de la prueba t de Student para grupos apareados.

One-Sample Analysis Results	
DACS.PRE-DACS.POST	
Sample Statistics:	
Number of Obs.	30
Average	-6.63333
Variance	43.2747
Std. Deviation	6.57835
Median	-6
Hypothesis Test for H0: Mean = 0	
Computed t statistic =	-5.523
vs Alt: NE	Sig. Level = 5.93625E-6
at Alpha = 0.05	so reject H0.
DGI.PRE-DGI.POST	
Sample Statistics:	
Number of Obs.	8
Average	-13.125
Variance	58.125
Std. Deviation	7.62398
Median	-14
Hypothesis Test for H0: Mean = 0	
Computed t statistic =	-4.86926
vs Alt: NE	Sig. Level = 1.8158E-3
at Alpha = 0.05	so reject H0.
DIC.PRE-DIC.POST	
Sample Statistics:	
Number of Obs.	25
Average	-7.28
Variance	101.543
Std. Deviation	10.0769
Median	-8
Hypothesis Test for H0: Mean = 0	
Computed t statistic =	-3.61223
vs Alt: NE	Sig. Level = 1.3945E-3
at Alpha = 0.05	so reject H0.
OTROS.PRE-OTROS.POST	
Sample Statistics:	
Number of Obs.	6
Average	-8.83333
Variance	41.3667
Std. Deviation	6.43169
Median	-7
Hypothesis Test for H0: Mean = 0	
Computed t statistic =	-3.36415
vs Alt: NE	Sig. Level = 0.0200171
at Alpha = 0.05	so reject H0.

La Tabla 4 presenta de manera condensada los resultados de las comparaciones entre los puntajes de las aplicaciones previas y posteriores al Diplomado para cada una de las Divisiones académicas.

Como puede observarse, en todos los casos las diferencias fueron significativas. De esta manera, puede afirmarse que los efectos del Diplomado sobre las actitudes pueden generalizarse a una variedad de profesores, ya que los resultados parecen ocurrir de manera relativamente independiente del área académica a la que pertenezcan.

Puede apreciarse en la Figura 2 que las diferencias en los puntajes obtenidos en las dos mediciones son más marcadas en el caso de la División de Graduados e Investigación (DGI) que, por otra parte, fue la División que mostró puntajes previos más bajos. Queda, por lo tanto, la cuestión de si, a pesar de que en todos los casos hay cambios significativos de actitud, estos cambios son equivalentes en magnitud. En otras palabras, ¿es la "ganancia" en actitud la misma en los profesores de todas las Divisiones? Esta pregunta será respondida por el tercer estudio que se reportará a continuación.

### ESTUDIO 3

#### COMPARACION DE LAS "GANANCIAS" EN ACTITUD PRODUCIDAS POR EL DIPLOMADO EN HABILIDADES DOCENTES EN PROFESORES PERTENECIENTES A DIFERENTES DIVISIONES ACADEMICAS

El propósito de este estudio es el de analizar si la magnitud del cambio fue equivalente en las diferentes Divisiones. Para ello se comparó las diferencias entre las dos mediciones de actitud de los participantes para cada una de las Divisiones.

### METODO

#### Sujetos

Se emplearon los mismos sujetos del estudio anterior.

#### Instrumentos:

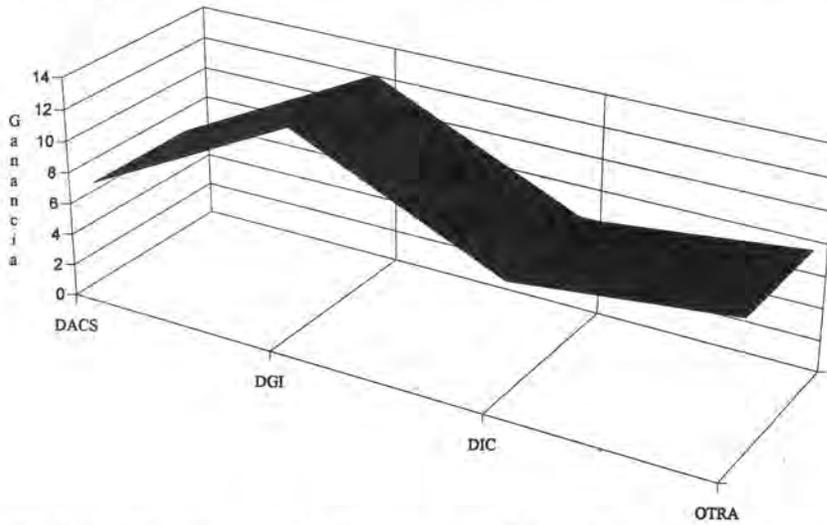
Se emplearon los mismos instrumentos del estudio anterior.

#### Procedimiento

Las condiciones de aplicación del Cuestionario fueron las mismas de los estudios anteriores. Para efectos de analizar la ganancia en actitud, se estimó la diferencia aritmética entre las calificaciones obtenidas por cada participante en las dos aplicaciones del cuestionario. Posteriormente, a cada sujeto se le asignó un puntaje de ganancia en base al cual se realizaron las comparaciones en cuestión. Sobre decir que, aunque el resultado de esta diferencia fue en la gran mayoría de los casos positivo, en algunos sujetos fue negativo.

**RESULTADOS**

Como puede observarse en la Figura 3, las ganancias mostradas por las diferentes Divisiones no fueron idénticas. La División que mayor ganancia mostró fue la DGI, seguida por OTROS, DIC y DACS.



Con el efecto de evaluar qué tan confiables son estas diferencias apreciables gráficamente, se llevó a cabo un análisis de varianza mediante la prueba F, cuyos resultados se presentan en la Tabla 5.

**Tabla 5**  
Resultados del análisis de varianza

One-Way Analysis of Variance  
Data: GANANCIA.GANANCIA  
Level codes: GANANCIA.DIVISION  
Range test: Conf. Int.      Confidence level: 95

Analysis of variance					
Source of variation	Sum Sq	d.f.	Mean sq	F-ratio	Sig. level
Between	280.8357	3	93.611908	1.413	0.2469
Within	4305.7150	65	66.241769		
Total (corrected)	4586.5507	68			

Como puede observarse, los resultados no arrojan diferencias significativas ( $p > .05$ ), por lo cual no puede rechazarse la hipótesis de nulidad. De esta manera, puede afirmarse que no hay diferencias entre las ganancias obtenidas por los profesores como consecuencia de su participación en el Diplomado, a través de las diferentes Divisiones, y que, en consecuencia, cualquier diferencia observada entre ellas es debida al azar.

Una última cuestión que ha surgido con la práctica de impartir el Diplomado a varias generaciones, ha sido la de si todos los profesores se ven afectados de igual manera por el mismo. Gran parte de los participantes son profesores que ingresan como personal nuevo de planta a la Institución. Estos profesores son de tres tipos:

- a) Profesores que nunca han tenido contacto con la Institución
- b) Profesores que han laborado como auxiliares
- c) Profesores que han sido Asistentes de Docencia (TA)

Los sujetos de la categoría b han impartido cátedra en el Instituto anteriormente, pero nunca han estado dedicados exclusivamente al mismo. Los sujetos de la categoría c han estado en contacto exclusivo con el Instituto por espacio de más de dos años en carácter de becados -asistentes. Durante el desarrollo del Diplomado, los instructores reportaron una actitud "especial" por parte de este grupo, manifestada en su poca credibilidad en el programa y poco compromiso con el mismo. Estas circunstancias condujeron a la necesidad de realizar un último estudio dirigido a dar respuesta a este interrogante.

#### ESTUDIO 4

#### EFFECTOS DE LA PARTICIPACION EN EL DIPLOMADO SOBRE LAS ACTITUDES DE DISTINTOS TIPOS DE PROFESORES

El objetivo en este estudio fue el de averiguar si existieron diferencias en la actitud de los diferentes tipos de profesores después del DHD. Para ello, se constituyeron diferentes grupos de profesores, dependiendo de su relación contractual y de su trayectoria dentro de la institución y se compararon los puntajes obtenidos por ellos en la aplicación del cuestionario posterior al DHD.

#### METODO

##### Sujetos

Con el objeto de igualar el número de sujetos de cada grupo, a fin de facilitar el análisis estadístico, se seleccionaron aleatoriamente 9 participantes para cada uno de ellos. Los participantes fueron asignados a uno de tres grupos de acuerdo con los siguientes criterios.

*Asistente:* profesores que hubieran sido asistentes de docencia y que estuvieran cambiando su estatus a profesor de planta.

*Auxiliar:* profesores que hubieran sido auxiliares y que estuvieran cambiando su estatus a profesor de planta.

*Nuevo:* profesores que no hubieran estado vinculados al Instituto anteriormente y que estuvieran ingresando en calidad de profesor de planta.

**Instrumentos:**

Se emplearon los mismos instrumentos del estudio anterior

**Procedimiento**

Las condiciones de aplicación del Cuestionario fueron las mismas descritas en el estudio 1.

**RESULTADOS**

La Figura 4 representa gráficamente las medias obtenidas en la aplicación posterior al Diplomado por cada un de los tres grupos de profesores. Puede observarse que, aparentemente, el grupo de asistentes de docencia es el grupo que menores puntajes obtiene. Por otra parte, las diferencias entre los puntajes de los profesores nuevos y los profesores auxiliares son apenas apreciables.

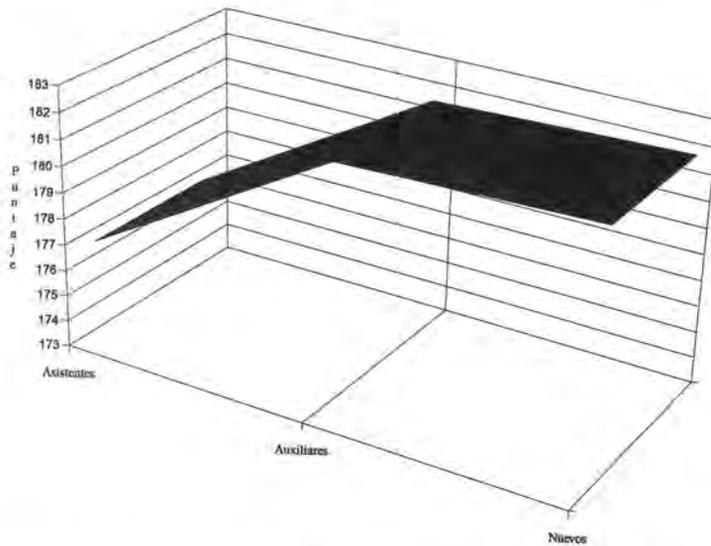


Figura 4.- Puntajes obtenidos por los diferentes tipos de profesores en la aplicación del cuestionario posterior al Diplomado.

A fin de estimar si las diferencias apreciadas en la Figura 4 son estadísticamente significativas, los puntajes de los 27 profesores fueron sometidos a un análisis de varianza, cuyos resultados se presentan en la Tabla 6.

**Tabla 6**  
**Resultados del análisis de varianza**

One-Way Analysis of Variance  
Data: TIOPROF.POSTEST  
Level codes: TIOPROF.TIPO  
Range test: Conf. Int.                      Confidence level: 95

Analysis of variance

Source of variation	Sum Sq	d.f.	Mean sq	F-ratio	Sig. level
Between	232.6667	2	116.33333	2.238	.1284
Within	1247.3333	24	51.97222		
Total (corrected)	1480.0000	26			

Puede observarse que el nivel de significación arrojado por la prueba F es mayor que 0.05, por lo que no se puede rechazar la hipótesis de nulidad. De esta manera, no se puede afirmar que los logros en actitud, estimados a través de medición posterior del Cuestionario en Habilidades Docentes, sean diferentes en distintos tipos de profesores. Estos resultados, tomados en conjunto con los de los estudios anteriores, proporcionan elementos de generalidad de los efectos del Diplomado.

#### DISCUSION GENERAL

Tomados en conjunto los resultados de los cuatro estudios anteriores, permiten extraer algunas conclusiones importantes que es pertinente sintetizar. Algunas de ellas tienen que ver con el instrumento como tal, en tanto que las otras se refieren a los efectos del Diplomado en Habilidades Docentes sobre las actitudes de los profesores.

En primera instancia, el Cuestionario de Actitudes Hacia la Docencia es, al parecer, uno de los pocos instrumentos de que se dispone para evaluar las actitudes de los profesores hacia su labor, al menos en el ámbito de la Educación Superior. Aunque de ninguna manera

puede considerarse un instrumento de evaluación acabado, constituye un intento apropiado de evaluar actitudes "a la medida" de las necesidades locales de una Institución educativa a nivel universitario.

Sus índices de consistencia y estabilidad arrojan resultados satisfactorios y el análisis de ítems ha permitido descartar elementos de la prueba que son deficientes. Además, se han realizado esfuerzos por garantizar la validez de contenido del mismo. Finalmente, la sensibilidad del cuestionario para detectar cambios en sus puntajes como efectos de un programa de intervención destinado a producir cambios en las actitudes reflejadas por tales puntajes, es una primera aproximación a su validez de constructo.

Los resultados de los diferentes estudios muestran que la actitud de profesores, reflejada en el puntaje en el cuestionario, mejora significativamente como efecto de la participación de éstos en el DHD. Por otra parte, estos cambios de actitud ocurrieron de manera muy semejante en los profesores de las diferentes Divisiones académicas. De igual manera, no parece haber diferencias en la manera como el Diplomado afecta a profesores con distinta historia laboral dentro del Instituto. Estos hallazgos le dan mayor generalidad a los resultados, ya que al parecer el Diplomado produce cambios de actitud en un rango de profesores que abarca distintas historias laborales y áreas disciplinares.

Algunos aspectos quedan aún abiertos a investigaciones futuras. Primero que nada, referente al instrumento como tal, habría que investigar si los puntajes obtenidos por los profesores, o los cambios (ganancias) en éstos predicen otras expresiones de la actitud docente: desempeño como profesor, arraigo en la Institución, etc. Esto de hecho tendrá que formar parte de la validez predictiva del instrumento.

Por otra parte, a fin de dilucidar más precisamente los efectos del DHD, es importante analizar el papel de cada uno de sus componentes en lograr los cambios de actitud. Por ejemplo, se requiere conocer si los efectos se deben a la totalidad del programa o se producirían de igual manera con exponer a los profesores únicamente a los efectos del Módulo 1 que es el que de manera directa incide en las actitudes. En otras palabras, ¿el sólo módulo 1 es el responsable de los cambios de actitud o, se requiere la consolidación de ellos en los dos siguientes módulos?

Estas y otras preguntas podrán ser respondidas cuando se cuente con mayor información y con una muestra aún más grande de participantes.

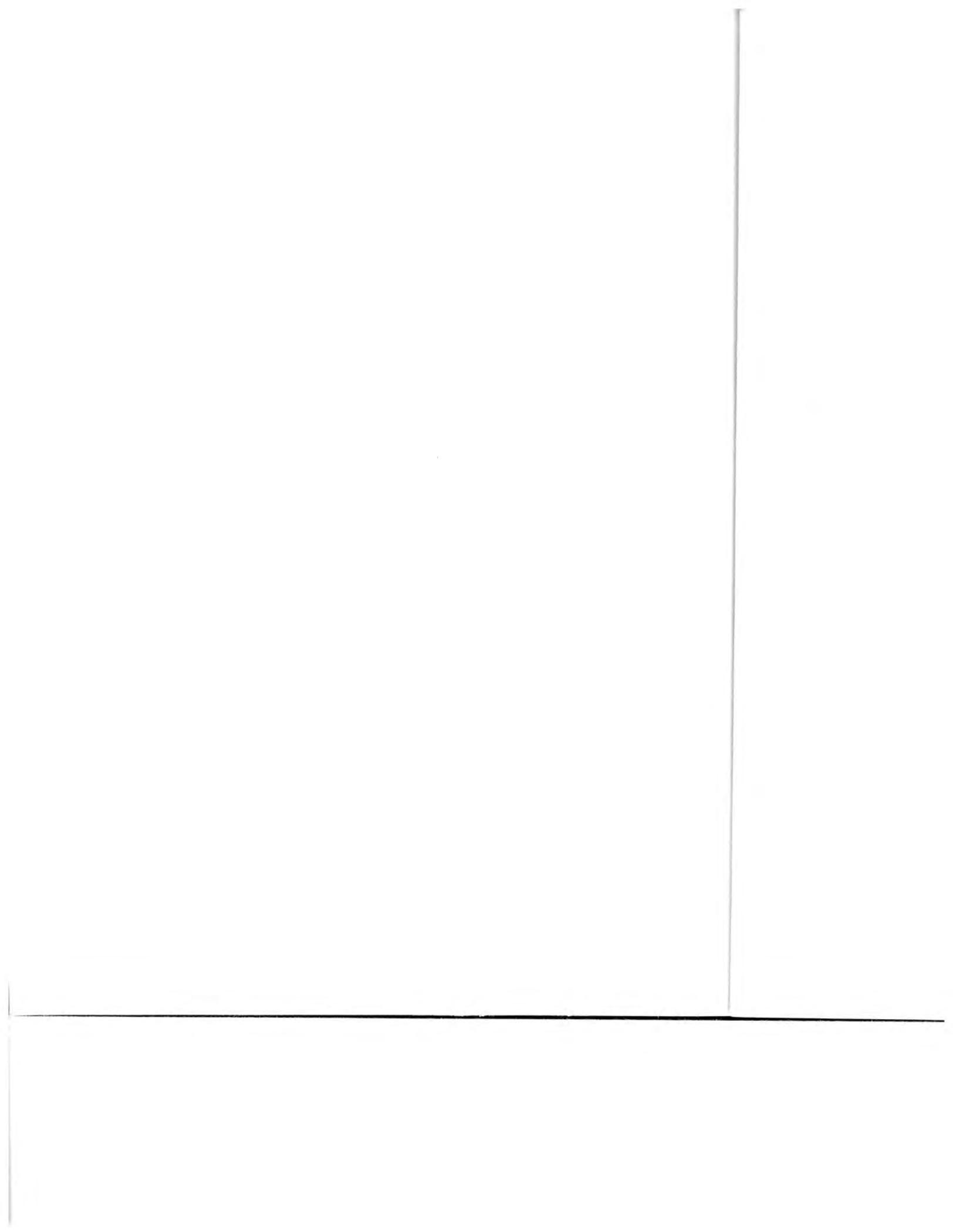
## REFERENCIAS

- Bell, J.A. (1977) Stability of the factor structure of a short form of the Minnesota Teacher Attitude Inventory. *Psychology in the Schools*, 14, 169-177.
- Busham, V. (1974) Validation of l'inventaire Minnesota des opinions de l'enseignant. *Bulletin de Psychologie*, 27, 747-754.
- Busham, V. (1978) A factor analysis of the Minnesota Teacher Attitude Inventory. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 15, 207-214.
- Campbell, D. & Stanley, J (1973) Diseños *Experimentales y Cuasiexperimentales en la Investigación Social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gay, L.R. *Educational Evaluation and Measurement* (1985) Columbus (Oh): Charles E. Merrill Publishing Co.
- Hubert, B. (1978) Use of Minnesota Teacher Attitude Inventory in research studies from 1972 to 1975. *Bulletin de Psychologie*, 78, 143-148.
- Kant, S. (1978) Attitude of teacher trainees towards teaching durind pre and post student teaching period: a differential study. *Asian Journal of Psychology and education*, 3, 1-5.
- Lamb, F.C. (1974) Limitations of personality testing as applied to college of education students. *Educational Research*, 17, 34-40.
- Noad, B.M. (1979) The influence o self-concept and educational attitudes on performance of elementary students teachers. *Journal of Instructional Psychology* 19-25.
- Nunally J.C. (1987) *Teoría Psicométrica*. México: Trillas.
- Polanco, R. & Méndez, J. *Diplomado en Habilidades Docentes como una forma distinta de capacitación*. Trabajo presentado en la IX Reunión de Intercambio de Experiencias en Estudios sobre Educación. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey - Campus Monterrey, Agosto de 1990 (a).
- Polanco, R. & Méndez, J. Efectos de un Diplomado en Habilidades Docentes sobre la calidad de la enseñanza. Trabajo presentado en el Congreso Mundial de Salud Mental 1991. México, D.F., Agosto de 1990 (b)
- Singh, S. K. & Sharma, R.A. (1977) Teaching attitude as a determinant for classroom verbal interaction. *Indian Educational Review*, 12, 32-41.

Villeme, M. G. & Hall, B. (1975) Professional education program's effects of the attitudes of prospective teachers. *Humanist Educator*, 14, 64-71.

Wakefield, J. A. & Cunningham, C.H. (1976) Related factors of the MTAI and the 16 PF. *Psychology in the schools*, 13, 149-151.

Wakefield, J.A., Cunningham, C.H. & Edwards D.D. (1975) Teacher attitudes and personality *Psychology in the schools*, 12, 345-347.





# UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL

INSURGENTES SUR No. 4303 TLALPAN, D. F. TEL: 573-85-44 FAX. 513-36-62

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.

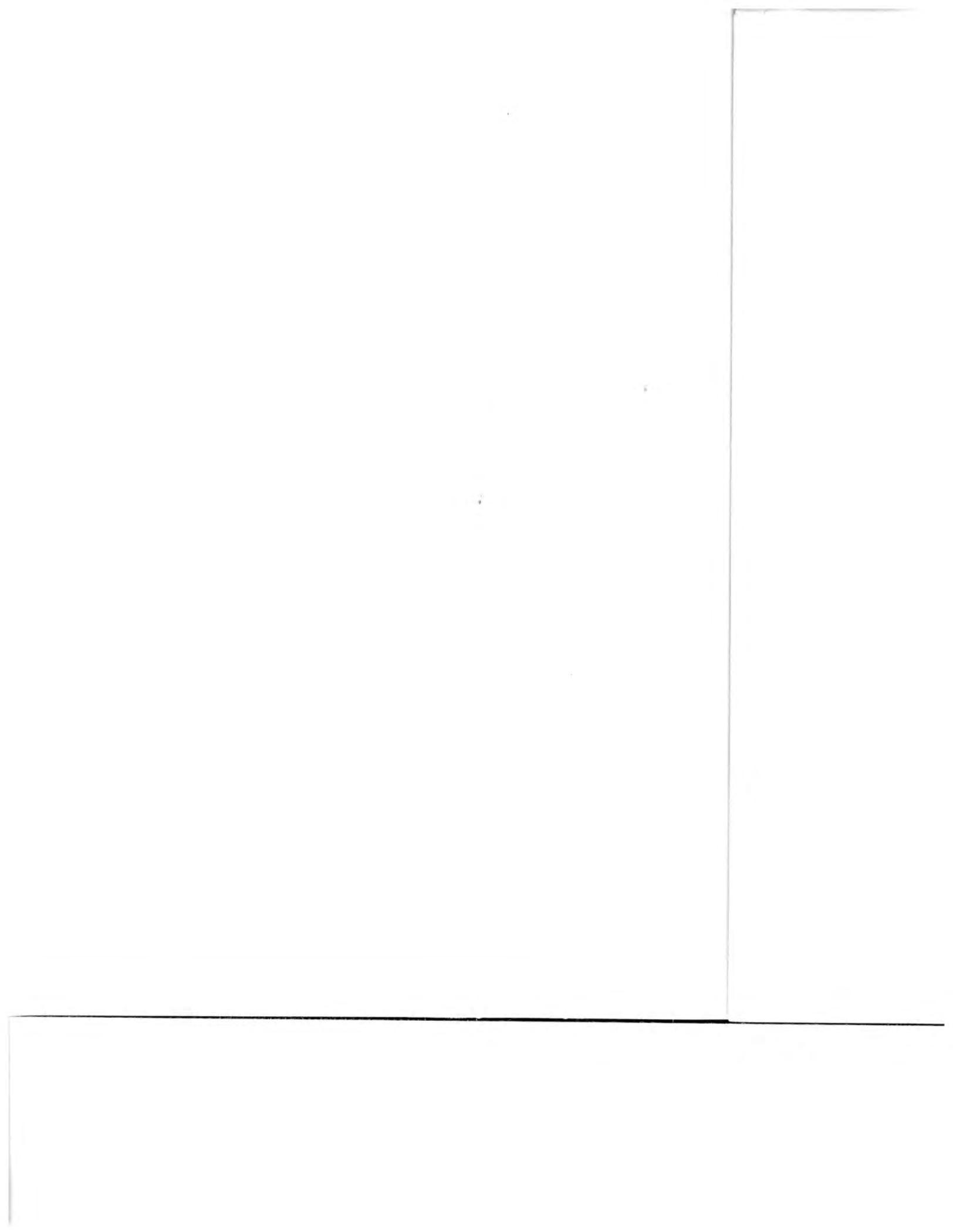
La suscripción anual a la Revista (dos números) para los residentes en México es de N\$40.00 y de \$25.00 Dólares, para todos los residentes en otros países. Para las Bibliotecas en México es de N\$60.00 y de \$30.00 Dólares en el extranjero. Favor de anexar a la ficha de suscripción el cheque o giro 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 PSICOLOGIA Y EDUCACION**  
**UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL - FACULTAD DE PSICOLOGIA**

AV. INSURGENTES SUR NO. 4303  
14420 TLALPAN, MEXICO D.F.  
M E X I C O

NOMBRE.....  
CALLE.....  
COLONIA.....C.P.....  
CIUDAD.....ESTADO.....  
PAÍS.....TEL.....FAX.....  
SUSCRIPCIÓN PARA EL (LOS) 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

**INFORMES E INSCRIPCIONES:**  
**Universidad Intercontinental**  
Facultad de Psicología  
Coordinación de Educación Continua  
Insurgentes Sur No. 4303, Tlalpan, D. F.  
Tels. 573-85-44, 573-86-68, 573-87-57, 573-88-92,  
Exts. 1120, 1121 y 1124



# 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



**LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA  
UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL**

**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 prerequisites.

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 Limitrofes)  
Teoría y Técnica de la Psicoterapia Individual IV  
Supervisión Breve de Casos de Adultos  
Clínica Comunitaria III

### **Quinto Semestre**

Seminario de Tesis  
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, Iztapalapa, 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:**

### **DOCTORADO EN PSICOTERAPIA DE LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA**

**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.

### **DOCTORADO EN PSICOTERAPIA PSICOANALÍTICA**

**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 espiritualidad 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 Conductual*. 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*, *tablas*, *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.





**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 cuatrimestral.

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 \_\_\_\_\_ (3 números)  
Suscripción a la A P C L para el año \_\_\_\_\_ (1 número)

NOMBRE: \_\_\_\_\_

DIRECCIÓN: \_\_\_\_\_

CIUDAD Y PAÍS: \_\_\_\_\_

Revista Latinoamericana de Psicología  
Apartado 92621, Bogotá D.E. Colombia, S.A.

# ANALOGÍA

Revista de Filosofía. Investigación y difusión

ANALOGÍA es una revista de investigación y difusión filosóficas del Centro de Estudios de la Provincia de Santiago de México de la Orden de Predicadores (Dominicos). ANALOGÍA publica artículos de calidad sobre las 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, Klaus Hedwig, Ezequiel de Olaso, Lorenzo Peña, Philibert Secretan, Enrique Villanueva.

Colaboraciones (artículos, notas, reseñas) y pagos enviarse a:  
**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 7 No. 1 de 1994 editado por la Universidad Intercontinental,  
se terminó de imprimir, en junio por Impresos Offer, S. A. La edición estuvo  
a cargo de la Facultad de Psicología de la Universidad Intercontinental.  
El tiraje consta de 750 ejemplares



**GEDISA EDITORIAL**

**Psicología**

**Novedades - 94**

**LA CONDUCTA HUMANA  
EN EL MEDIO SOCIAL**

*Enfoque sistémico de la sociedad*



**Guías para una terapia familiar Sistémica.**  
Michael White

**Obras Escogidas.** David Epston

**Psicoanálisis una cita con el Síntoma.** Dominique  
y Gerard Miller

**El Equipo Reflexivo.** Tom Andersen

**Lenguaje, Estructura y Cambio.** Jay S. Efran,  
Michael D. Lukens y Robert J. Lukens



**LA LOCURA Y LAS  
INSTITUCIONES**

*Familias, terapia y sociedad*

Otros libros de Psicología de Nuestro Fondo Editorial:

**Lecciones de Introducción al Psicoanálisis.** Oscar Masotta

**El Síntoma y el Saber.** Maud Mannoní

**El Magnífico Niño del Psicoanálisis.** Juan David Nasio

**La Crisis de la Adolescencia.** Octave Mannoní

**El Trabajo de la Metáfora.** Julia Kristeva, Octave Mannoní



*La Mitología del Psicoanálisis*

Estimado lector, si desea mayor  
información dirijase a:

Editorial Gedisa Mexicana, S. A. Guanajuato 202-302  
Col. Roma C.P. 06700 México, D. F. Tel. 5-64-56-07  
5-64-79-08 Fax 2-64-08-24

DUCE ET DOCET



**UNIVERSIDAD  
INTERCONTINENTAL**

Insurgentes Sur 4303  
Col. Sta. Ursula Xitle  
14420 Tlalpan, D.F.  
Tels. 573.85.44, 573.86.68  
573.87.57, 573.88.92 y 573.89.06