

Revista Chilena de Psicología



**VOLUMEN IV
AÑO 1981
Nº 1**

COLEGIO DE PSICOLOGOS DE CHILE, A.G.

DIRECTOR:

MARIA DE LOS ANGELES SAAVEDRA, Ph. D.

COMITE EDITORIAL:

Domingo Asun S.
Luis Bravo V.
Carlos Descouvières C.
Alex Kalawski B.
Juana Kowalskys
Manuel Poblete B.
Augusto Zagmutt C.

SECRETARIO DE REDACCION:

Frida Ringler A.

CONSULTORES:

Juanita Anguita	María Isabel Lira
Jorge Agostini	María Teresa Llanos
Omar Arrué	Salomón Megendzo
Ana M. Arón	Alfonso Mazzarelli
Hernán Berwart	Mario Morales
Hugo Bustamante	Neva Milicic
Alfredo Carmona	Sergio Maltes
Julia González	Yolanda Navarrete
Gustavo A. Jiménez L.	Mónica Rojas
Jorge Luzoro	Renato Ruiz

CONSULTORES INTERDISCIPLINARIOS:

Erika Himmel, M.A., Matemáticas y Estadística
Dr. Patricio López de Lerida, Psiquiatría
Dra. Ibcia Santibáñez, Neurofisiología

Registro N° 895 - 78
2 de octubre de 1978

Editorial

Nuestra Revista ha recorrido un seguro y sistemático camino desde su fundación en el año 1978.

El esfuerzo y la visión de un grupo de colegas encabezado por Gloria Jaramillo, logró sortear los hasta entonces innumerables obstáculos que habían postergado por muchos años su creación, logrando así dar vida a esta importante expresión de la ciencia psicológica en Chile.

Pieza fundamental en este logro ha sido quien con esfuerzo, firmeza y amplitud ha guiado en tan buen rumbo sus pasos. Nos referimos al Director saliente, Alexander Kalawski quien después de dos años de ardua labor deja la conducción de la Revista Chilena de Psicología, habiendo logrado ampliamente los propósitos que se fijara desde que se hizo cargo de esas funciones.

A quienes tuvimos la posibilidad de trabajar en equipo con Alex, deseamos dejar como testimonio, a través de estas líneas, nuestro reconocimiento a toda su labor realizada, que en definitiva ha significado un valioso aporte a nuestra profesión.

María de los Angeles Saavedra
Directora

Frida Ringler
Secretaría de Redacción

Tipos lógicos, paradoja y cambio: El aporte del ‘‘Enfoque interaccional’’ a la solución de problemas

FRANCO SIMONETTI BAGNARA*

Universidad Católica de Chile

RESUMEN: *Se reseñan sucintamente los principales conceptos teóricos que el ‘‘enfoque interaccional’’ de la comunicación ha hecho suyos en relación al problema del cambio en el comportamiento humano.*

Se comienza con una breve descripción de la Teoría de los Tipos Lógicos, la cual sirve de marco para el desarrollo de uno de los conceptos básicos del enfoque: la paradoja. Esta se analiza en relación al proceso de cambio —tanto general como psicoterapéutico— como así mismo en ligazón con la técnica empleada para producir cambios efectivos y deseados. Finalmente, se describen algunas consideraciones acerca del problema del cambio en relación con uno de sus parámetros básicos, la realidad, y se plantean algunas interrogantes en cuanto a la direccionalidad del cambio en virtud de la realidad que la subyace.

SUMMARY: *The principal theoretical concepts which the ‘‘Interactional View’’ to communication has made it's own, in relation to the problem of the change of human behavior, are stated.*

It begins with a brief description of the theory of Logical Types, which gives the framework for the development of one of the basic concepts of this approach: the paradox. This is analyzed in relation to the change process—both general and therapeutic— and to the technique employed to produce effective and desirable change. Finally, certain considerations about the problems of change in relation to one of it's basic parameters, reality, and some questions about the direction of change, in view of the reality that underlies it, are addressed.

Entre los múltiples aportes que ha realizado el ‘‘Enfoque Interaccional’’, al estudio de la comunicación humana (Watzlawick y Weackland, 1977), destacan los relacionados con el proceso de cambio y los conceptos que en él se encuentran implicados.

Al tener en cuenta el énfasis puesto en los aspectos pragmáticos de la comunicación —como ésta afecta conductualmente a los interactuan-

tes— las consideraciones han cubierto un vasto conjunto de conductas que se encuentran involucradas en los procesos encaminados a producir cambios pragmáticos y efectivos.

Con el objeto de centralizar los conceptos teóricos más importantes, la exposición que a continuación se presenta incluye los siguientes tópicos. En primer lugar se describe en breve la Teoría de los Tipos Lógicos, la cual enmarca —teóricamente— y antecede —históricamente— al concepto de paradoja pragmática, foco central de las conceptualizaciones interaccionales. A continuación se vislumbra la estrecha relación

*Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile. Departamento de Psicología Universidad de Chile.

entre paradoja y cambio para seguir con un análisis de éste, sus tipos, las diversas formas de enfrentarlo y las consecuencias a que dan lugar los esfuerzos para alcanzarlo. Finalmente se describe brevemente la reestructuración, técnica de cambio que sirve de base para las intervenciones psicoterapéuticas de los adscritos a los planteamientos interaccionales.

Tal como se menciona en el primer párrafo, el problema del cambio, su descripción y explicación, es sólo uno de los diversos temas que el enfoque interaccional de la comunicación ha profundizado. Los aportes son, sin duda, más amplios; aquí se encuentra sólo un segmento. La totalidad es únicamente asequible a partir de sus múltiples escritos, que cubren ya un período de 25 años.

La comprensión de sus aportes se alcanza perse; recurriendo exclusivamente a sus fuentes originales.

LA TEORIA DE LOS TIPOS

En el lenguaje ordinario, el término paradoja puede utilizarse para referirse a situaciones que tienen apariencia de imposibles o de contradictorias consigo mismas, pero que, sin embargo, son ciertas. En este sentido puede llamarse paradoja el que, según la teoría de Cantor, hay igual cantidad de números impares que de números naturales¹. En otro sentido decimos paradoja cuando un argumento que parece ser perfectamente sólido alcanza una conclusión absurdamente falsa. Las conocidas paradojas de Zenón eran argumentos aparentemente sólidos, y sin embargo, llegaban a la conclusión absurdamente falsa de que nada en el mundo podía moverse. (Russell, 1967).

Muchas de estas paradojas provocaron a fines del siglo pasado cierta conmoción entre los lógicos debido precisamente a que ya no se trataba de que encerraran algún juicio falaz en su argumento ni que incluyeran algún truco de confusión verbal, sino que por el contrario, nacían de los supuestos básicos de la Teoría de las Series (o conjuntos). Esta por aquella época registraba un gran desarrollo en manos de Cantor y servía

a la vez como punto de partida para el desarrollo que tendría posteriormente la matemática, la lógica y la estrecha relación entre ambas.

Acorde con su rango de autoridad en el contexto de la lógica, la matemática y la filosofía, Bertrand Russell no desestimó la importancia de las paradojas y, por el contrario, edificó y desarrolló uno de los más satisfactorios tratamientos que hasta ahora se conocen acerca de la paradoja en los campos de la lógica y matemática. En su monumental libro *Principia Mathematica*², escrito en colaboración con A. N. Whitehead, introdujeron lo que denominaron la "Teoría de los Tipos Lógicos" cuyo objetivo era proporcionar una formulación técnica rigurosa al principio del círculo vicioso que se encontraba implicado en cada una de las paradojas que hasta ese momento eran conocidas.

La teoría, en su versión original, es bastante compleja dada su notación simbólica. Sin embargo, la idea básica es muy simple. Todas las entidades a que se refiere la Teoría de las Series (o conjuntos, o clases), incluyendo series, series de series, series de series de series, etc., deben considerarse ordenadas en una jerarquía de niveles, o *tipos*, perteneciendo cada entidad solamente a un tipo definido. Básicamente hay una distinción entre clase y miembro de una clase. El postulado central es que la clase y los miembros son de distinto tipo lógico: una clase no puede ser miembro de sí misma ni puede a su vez un miembro de una clase ser en sí mismo una clase, ya que el término utilizado para la clase está en un nivel de abstracción distinto —un tipo lógico distinto— del de los términos usados para los miembros. Así, la clase "teórico de la comunicación" no es un teórico de la comunicación, al igual que la clase "Psicólogo" no es un Psicólogo en sí. De esta manera, nos encontramos frente a los ingredientes básicos de la paradoja, los cuales se estructuran a partir de los dos conceptos centrales ya descritos; en otras palabras, la paradoja surge cuando se confunden miembro y clase. (Russell y Whitehead, 1910).

¹ Para una descripción más detallada de ésta y otras, véase, (Simonetti y Espinoza, 1980).

² "En la medida en que los especialistas de las ciencias del comportamiento siguen ignorando los problemas planteados en los Principia Mathematica, pueden considerar que sus conocimientos tienen una obsolescencia de aproximadamente 60 años" (Bateson, 1976).

TEORIA DE LOS TIPOS Y COMUNICACION

La primera aplicación de la Teoría de los Tipos al campo de la comunicación humana corrió por cuenta de Jay Haley, quien en el año 1954 era un miembro activo del equipo que dirigía Gregory Bateson y cuyo objetivo era estudiar en profundidad la comunicación en los esquizofrénicos. Haley planteó por aquella época que los síntomas de la esquizofrenia denotaban una incapacidad para *discriminar tipos lógicos*, incapacidad típicamente manifestada a través del empleo de metáforas no rotuladas como tales y una gran dificultad en atribuir el modo comunicacional correcto a los mensajes que el esquizofrénico recibe de otras personas junto a los que él mismo expresa o emite en forma no verbal. Este criterio —muy extraño para la época— fue ampliado por Bateson quien agregó que los síntomas y la etiología podían describirse en términos de lo que en la literatura hispana se conoce como la *hipótesis del doble vínculo*. (Sluzki y Ransom, 1976).

Estas novedosas ideas se sistematizaron, en un comienzo, en el artículo “Hacia una teoría de la esquizofrenia” (Bateson *et al.*, 1976), el cual además sirvió como punto de partida para este nuevo enfoque acerca de la comunicación humana, actualmente conocido como “Enfoque Interaccional”, “Grupo de Palo Alto” o “Equipo del MRI (Mental Research Institute)”, (Watzlawick y Weakland, 1977).

Tomando en cuenta las influencias teóricas de B. Russell, L. Wittgenstein, K. Godel y M. Erikson, el énfasis puesto en los aspectos pragmáticos de la comunicación, y la conceptualización de las psicopatologías como algo eminentemente interaccional —vale decir comunicacional— ha hecho de la paradoja un constructo epistemológico central y un cimiento teórico de amplias aplicaciones en lo que a interacción humana se refiere. En este sentido sirve de sustento a toda la construcción teórica edificada alrededor de la pionera hipótesis del doble vínculo; subyace a la mayoría de las situaciones de comunicación alterada, que incluye patrones no psicóticos de interacción humana: puntuación de secuencias, simetría y complementariedad, “juegos sin fin” (Watzlawick *et al.*, 1974) e “ilusión de alternativas” (Weakland y Jackson, 1958); por último, cumple un rol crucial en lo que respecta al problema del cambio —en general—

y a la producción del cambio psicoterapéutico en específico³.

No obstante ser un tema tan vasto, pero de escasa investigación teórica en cuanto a sus procesos subyacentes, el *cambio*, para los interaccionales, ha pasado a constituirse en uno de los quehaceres más importantes, se trate de su actividad psicoterapéutica como sus consideraciones teóricas.

En lo que sigue, plantaremos los principales conceptos teóricos involucrados en este tema, describiremos algunas consecuencias prácticas y se señalarán ciertas derivaciones psicoterapéuticas.

CAMBIO: SU CONTEXTO TEORICO

El marco conceptual en el cual nacen las ideas sobre el cambio surgen a partir de dos teorías abstractas y generales, una de ellas extractada de la matemática y la otra de la lógica; se trata de la Teoría de Grupos y de la ya descrita Teoría de los Tipos Lógicos.

En breves palabras, la Teoría de Grupos nos proporciona una base para pensar acerca de los cambios que pueden tener lugar dentro de un sistema, el cual en sí, permanece invariable. Un grupo es un conjunto de elementos unidos entre sí por alguna característica común. Este agrupamiento de por sí no basta, siendo además necesario agregar que la colección de miembros deba incluir cuatro propiedades básicas —invarianza, asociatividad, identidad e inverso—, las cuales en su conjunto conforman lo que la teoría cataloga como grupo⁴.

Por su parte la Teoría de los Tipos Lógicos no se ocupa —ni fue el objetivo de Russell y

³ Para una aplicación de este enfoque a los campos de la publicidad, juegos y literatura, véase, respectivamente, (Soldow, 1978; Pettegrew, 1979; Simonetti, 1979).

⁴ En breve, un *Grupo* reúne las siguientes propiedades:

- Invarianza*: una combinación de cualesquiera de sus miembros entre sí da por resultado un miembro del mismo grupo;
- Combinación*: se pueden combinar los miembros en distinto orden y el resultado sigue siendo el mismo;
- Identidad*: hay un miembro de tal característica, que su combinación con cualquier otro miembro mantiene la identidad de dicho miembro, y
- Inverso*: cada miembro del grupo posee su recíproco u opuesto, de tal forma que la combinación de cualesquier miembro con su recíproco da lugar al miembro de identidad.

Whitehead— de lo que acontece al interior de una clase, vale decir, entre sus miembros, sino que más bien se centra en considerar la relación existente entre miembro y clase y las peculiares transformaciones que ocurren producto de las mutaciones de un nivel lógico a otro inmediatamente superior.

Al tomar en consideración esta básica distinción y a la vez interdependencia entre ambas teorías, podemos ilustrar a partir de ellas la existencia de dos tipos de cambio: uno que tiene lugar dentro de un determinado sistema, que en sí permanece inmodificado, y otro cuya apariencia cambia el sistema propiamente tal. Ilustrémoslo con un ejemplo sencillo. Una persona que tiene una pesadilla puede realizar muchas cosas *dentro* del sueño: correr, esconderse, gritar, subir por un precipicio, etc., mas, ningún cambio verificado de uno de estos comportamientos a otro podrá finalizar la pesadilla; el único modo de *salir* de un sueño supone un cambio del soñar al despertar. Este, desde luego, no constituye ya parte del sueño, y es, por tanto, un cambio a un estado completamente distinto. (Watzlawick *et al.*, 1976).

DOS TIPOS DE CAMBIO

El primer tipo de cambio —explicado por la Teoría de Grupo— se denomina Cambio 1, en tanto que el segundo —aquel que implica pasar de un estado a otro—, e ilustrado por la Teoría de los Tipos, es catalogado como Cambio 2. Veamos a continuación con algún detalle ambos tipos y a qué conducen en la práctica.

Como se mencionó en el párrafo anterior, el Cambio 1 viene a caracterizar aquellos cambios que ocurren al interior de un sistema o grupo, sin que cambien sus parámetros. Así, muchos cambios son posibles al interior del sistema (ver nota N° 4), mas, es imposible para cualquier miembro —o combinación de ellos— situarse a sí mismos fuera del sistema. De esta forma, un miembro del sistema actúa sin producir una diferencia paramétrica; los cambios internos no alteran los límites del sistema.

Sin descartar la activa participación del Cambio 1 a nivel de numerosos procesos económicos, fisiológicos, ecológicos, físicos y psicológicos, los interaccionales agregan que al profundizar desde una perspectiva comunicacional y ubicándose en

el terreno de los problemas humanos —y los cambios intentados para resolverlos— el Cambio 1 no ofrece una respuesta adecuada —y sobre todo efectiva— a la consecución del alivio humano. Por el contrario, en este primer nivel se encuentran innumerables situaciones en que los miembros del sistema se hallan “atrapados” en lo que, en el vocabulario de la pragmática de la comunicación, se define como “más de lo mismo” (Simonetti, 1979). Vale decir, se persigue infructuosamente una solución invocando y acentuando cada vez más lo contrario que produce la desviación original. O bien, podemos caer en el círculo vicioso de los “juegos sin fin”, situaciones de interacción que incluyen aquellos sistemas que no pueden generar desde su propio interior las condiciones para su propio cambio, no pueden producir las normas para el cambio a partir de sus propias normas. (Watzlawick *et al.*, 1974). De esta forma, cuando el metacambio no es posible, la situación debe ser modificada por medio de una intervención externa al sistema —típicamente por medio de un terapeuta, en el caso de la psicoterapia— el cual es meta al sistema autopertuante⁵.

De lo anterior se desprende que un cambio de segundo orden introducirá un cambio paramétrico del sistema a través de una intervención externa a él.

CAMBIO DE 1° Y 2° ORDEN: SUS RELACIONES

Vistos ya los detalles de cada uno de los tipos de cambio, se describirá en lo que sigue la estrecha relación que une a ambos y en qué punto se diferencian uno del otro en cuanto a sus respectivos niveles de intervención.

I. En primer lugar, el Cambio 2 está ligado a aquello que, dentro de la perspectiva del Cambio 1, parece constituir una solución, debido fundamentalmente a que dentro de la perspectiva del Cambio 2, tal “solución” se revela como la causa del problema que se intenta resolver.

⁵ El lector podrá ver en este sentido lo postulado por la Teoría de los Tipos en cuanto al rol de terapeuta. El es meta al sistema autopertuante (persona o típicamente pareja y familia). Sin embargo, puede trascender más allá: situaciones en que la díada (terapeuta-paciente), o tríada (terapeuta-pareja) se hacen autopertuantes, y por ende, carentes de posibilidad de producir un cambio de segundo orden.

Veamos a continuación con mayor detalle este punto.

Como ya se dijo, la solución emprendida bajo las premisas del Cambio 1 obedece por lo general a la receta del “más de lo mismo” (concordante con una de las propiedades de la Teoría de Grupo, a saber, que a cada miembro de un grupo le corresponde su inverso). Frente a este “cotidiano” sistema solucionador de problemas y a la vez enraizado mecanismo corrector de múltiples desviaciones humanas, los teóricos comunicacionales han estructurado una serie de planteamientos, que por sus características, trascienden el plano de la actividad psicoterapéutica, alcanzando toda la gama de actividades humanas en las cuales los procesos de cambio se encuentran implicados en alto grado. En efecto, investigando a partir de aquella común fórmula de resolución, los pragmáticos de la comunicación han llegado a algunas consideraciones que demuestran cómo este camino desemboca, en múltiples situaciones, en un mal enfoque de las dificultades. De allí que deriven que los problemas —a nivel Cambio 1— impliquen, generalmente, tres modos erróneos —y muy usuales— de enfocar las dificultades⁶:

1.1. *Se intenta una solución negando que un problema lo es en realidad*, en otras palabras, tenemos a los que no ven problema alguno donde realmente lo hay.

A primera vista resulta sorprendente que alguien pretenda solucionar situaciones problemáticas negando abiertamente que un problema lo sea en realidad. Sin embargo, un análisis más detallado nos muestra que incontables situaciones implican en su seno la activa presencia de estos *terribles simplificateurs*. La negación sistemática y reiterada de problemas se encuentra presente en un sinnúmero de contextos. Límitémonos aquí, a uno muy importante por sus consecuencias: el sistema familiar. Allí encon-

tramos los estudios sobre *mitos familiares*, los cuales, desde una perspectiva comunicacional, nos muestran cómo los patrones de interacción alterados son producto de una negación reiterada y sistemática, en un medio familiar plagado de creencias compartidas —generalmente por todos sus miembros— respecto a los roles mutuos y a la naturaleza de sus relaciones ocultas. (Ferreira, 1971). En este mismo plano podemos mencionar el concepto de *mistificación* (Laing, 1976) y el de *pseudo-mutualidad* (Wynne *et al.*, 1961).

1.2. En segundo lugar nos encontramos con aquellas *situaciones en que se intenta un cambio para eliminar una dificultad, la cual desde un punto de vista práctico, es inmodificable*. Aquí tenemos los que ven soluciones donde realmente no las hay (los que sufren del “síndrome de utopía”).

Sin ahondar las profundas ramificaciones de este tipo de situaciones a los contextos familiares, políticos y socioeconómicos, convendremos en señalar brevemente su participación a nivel de la psicoterapia.

Para el equipo del MRI el nexo entre ésta y el utopismo se logra a través de los objetivos que la primera se fija con respecto a su práctica concreta. Ilustremos algunos tradicionalmente mencionados: mayor capacidad de *insight*, autorrealización, adaptación social, etc.; con objetivos como estos, la psicoterapia tiene muchas posibilidades de convertirse en un proceso sin fin, quizás humanista, quizás consecuente, pero con una alta probabilidad de ser inhumano en lo que se refiere al sufrimiento concreto del paciente. (Wider, 1978). Para los pragmáticos, la psicoterapia responsable y humana debe ser mucho más reducida de lo que se piensa. Para evitar que se convierta en su propia patología, hay que limitarla al alivio del sufrimiento concreto del paciente. No puede ni debe constituir misión suya, la búsqueda de la *felicidad*, entendida ésta, como una aspiración de consecuencias totales, de elemento equilibrador de la existencia humana. (Watzlawick, *et al.*, 1976).

1.3. Por último, nos encontramos con aquellas *situaciones en que se intenta realizar un Cambio 1 en una situación que tan sólo puede cambiarse a partir de un nivel lógico superior*; aquí nos vemos enfrentados a aquellos que emprenden una acción en un nivel equivocado.

⁶ Por *dificultades* se entiende un estado de cosas indeseables que, o bien puede resolverse mediante alguna acción de sentido común y para la cual no se necesita de una capacidad especial para resolver problemas, o bien con situaciones de vida indeseables, pero por lo general corrientes y con respecto a la cual no existe solución conocida y que simplemente hay que saber conllevar. Por su parte, por *problemas*, se entienden las crisis, los callejones sin salida, creados y mantenidos producto de un enfoque equivocado de las dificultades. (Watzlawick *et al.*, 1976).

Este punto nos sirve para volver nuevamente al crítico papel de la paradoja al interior de los sistemas comunicativos. En breves palabras el enfoque interaccional plantea que la equivocación de nivel, trae como consecuencia el introducir a la situación un componente paradójico, de tal manera que el sistema se hace inevitablemente autoperpetuante en cuanto a la posibilidad de registrar un verdadero cambio y salir del "círculo en que se encuentra sumido".

Aquí se trata casi exclusivamente de la paradoja llamada *pragmática*, aquella que nace y se mantiene en los sistemas de comunicación, perpetuándose en ellos y caracterizando la situación con una tinte de reflexividad ad infinitum. El lector interesado en este apasionante tema de la pragmática de la comunicación puede acudir a abundante bibliografía que cubre diversos campos de estudio, especialmente el referido a los sistemas interpersonales y familiares. (Haley, 1969; Watzlawick *et al.*, 1974; Wittgenstein, 1976; Deleuze, 1971; Jackson, 1968; Carroll, 1973, 1976).

II. Mientras el Cambio 1 parece basarse siempre en el sentido común —por ejemplo, en la receta del "más de lo mismo"— el Cambio 2 surge habitualmente como algo extraño, inesperado, y sobre todo, desatinado; se trata de un elemento desconcertante y a la vez paradójico del proceso de cambio.

En relación a este punto remitimos al lector a dos fuentes. En primer lugar, a la suya propia, vale decir, a su experiencia como psicoterapeuta, como agente de cambio o bien como ser humano. Descubra y reflexione a partir de aquellas situaciones de cambio "raras", "sorprendentes", "fuera de toda lógica" que le hubiere tocado presenciar o experimentar y desglose sus elementos constituyentes. Precise cómo se enfocó el problema, qué tipo de cambio se intentó (si es que lo hubo) y cómo se desarrollaron los sucesos que desencadenaron el cambio alcanzado.

En segundo término, puede considerar el apunte del autor acerca de situaciones de Cambio 2 en contextos psicoterapéuticos, histórico-sociales y económicos. Allí encontrará tanto una recopilación de los casos tratados en el MRI como una serie de acontecimientos sociales susceptibles de interpretarse a la luz de lo que conforma un cambio de segundo orden. (Simonetti, 1979).

No obstante lo anterior, citemos como corolario unas breves palabras extractadas de una de las obras centrales de la pragmática. Esta nos sirve para ubicar el fenómeno en una dimensión más amplia y, de paso, no circunscribirlo como algo exclusivo de la actividad psicoterapéutica "...existe, el hecho innegable de que, muy lejos de ser imposible, el Cambio 2 constituye un fenómeno que se da cotidianamente: las personas encuentran nuevas soluciones, los organismos sociales son capaces de autorrectificación, la naturaleza encuentra nuevas adaptaciones y el proceso total de los descubrimientos científicos o de la creación artística se basa principalmente en el paso dado desde un urdimbre a una vieja. Mas, la aparición de Cambio 2 es considerada corrientemente como algo incontrolable e incluso incomprensible, como un salto cuántico, como una súbita iluminación que sobreviene de modo impredecible al final de un prolongado parto mental y emocional, a veces durante un sueño y a veces como un acto de gracia en el sentido teológico". (Watzlawick *et al.*, 1976).

III. En último término, la utilización de técnicas que apunten a un Cambio 2, libera la situación de la trampa engendradora de paradojas creada por la reflexividad de la solución intentada y coloca a la situación sobre una base diferente.

Este punto surge como una consecuencia de aquellas situaciones-problema que se intentan resolver mediante un Cambio 1 y que sólo producen a la postre que la solución pretendida pase a constituirse en "el" problema. De allí que este enfoque postule que las intervenciones psicoterapéuticas deben proseguir el camino de las *paradojas* con el propósito de *reestructurar* el contexto de la penosa situación.

Habiendo resaltado la importancia de la paradoja como concepto teórico y como constructo pragmático, su utilización en el plano práctico de intervención es, sin duda alguna, la regla más que la excepción. El empleo de ella se enmarca en lo que los interaccionales han denominado como la técnica de la *prescripción del síntoma*.

No obstante ser una de las tantas que se agrupan bajo el término de *dobles vínculos terapéuticos*, esta técnica ha alcanzado, al interior del enfoque, uno de los mayores desarrollos tanto teóricos como prácticos. Caractericémoslo en breve.

Si una persona desea influir sobre la conducta

de otra, tiene básicamente dos maneras de hacerlo. La primera consiste en tratar de que el otro se comporte de manera distinta. Para el enfoque interaccional, este sistema fracasa en el caso de los síntomas, debido a que fundamentalmente el paciente no ejerce un control deliberado sobre esa conducta. El otro enfoque, consiste en hacer que se comporte como ya lo está haciendo. A la luz de lo dicho, ello equivale a una paradoja del tipo "sé espontáneo". Si se le pide a alguien que se comporte de una determinada manera que él considera espontánea, entonces ya no puede ser espontánea, porque la exigencia hace imposible toda espontaneidad. (Simonetti y Espinosa, 1980). Por idéntico motivo, si un terapeuta indica al paciente que realice su síntoma, está exigiendo una conducta espontánea y, mediante esa instrucción paradójica le impone un cambio en la conducta. La conducta sintomática ya no es espontánea; al someterse a la instrucción del terapeuta, el paciente sale fuera del marco de su juego sintomático, que hasta ese momento carecía de reglas para modificar sus propias reglas. No podría haber dos cosas más distintas que lo que se hace "porque no puedo evitarlo" y esa misma conducta realizada "porque mi terapeuta me dijo que lo hiciera".

Esta manera de *prescribir* a nivel de síntomas encuentra un procedimiento más específico en los casos —muy frecuentes— en que el paciente no tiene claro a priori cuál es su problema central. Para ello, el equipo del MRI utiliza un procedimiento muy sencillo en lo que a pasos se refiere. Dichas etapas son las siguientes:

1. Una clara definición del problema en términos concretos;
2. Una investigación de las soluciones hasta ahora intentadas;
3. Una clara definición del cambio concreto a realizar, y
4. Formulación y puesta en marcha de un plan para producir dicho cambio⁷. (Watzlawick *et al.*, 1976).

La importancia del empleo de la paradoja a través de la *prescripción del síntoma* está dada por uno de los juicios más categóricos, reiterados

y discutidos del enfoque interaccional: "la prescripción del síntoma, o bien en un sentido más amplio y no clínico, el Cambio 2 mediante la paradoja, es por lo que sabemos, indudablemente el modo más poderoso de resolver los problemas". (Watzlawick *et al.*, 1976; Wilder, 1979).

En lo que respecta al concepto base, *estructura*, es visualizado como un constructo analítico cuya función es análoga al marco de un cuadro, el cual nos define pragmáticamente el contexto. (Bateson, 1976; Wittgenstein, 1973)⁸. Ahora bien, *reestructurar* el proceso por excelencia para alcanzar un Cambio 2 en un contexto terapéutico, supone desplazar el énfasis de la preferencia de la pertenencia de un objeto⁹ a una clase, o la permanencia igualmente válida a otra, o bien, introducir la idea de tal pertenencia a una nueva clase en la conceptualización de todos los implicados. Reestructurar —"delicado arte"— significa cambiar el propio marco conceptual o emocional en el cual se experimenta una situación y situarla dentro de otra estructura, que aborde los hechos correspondientes a la misma situación concreta igualmente bien o incluso mejor, cambiando así por completo el sentido de los mismos. (Watzlawick *et al.*, 1976). Lo que cambia producto de la reestructuración es el sentido atribuido a la situación, y no los hechos concretos correspondientes a ésta. (Frege, 1972).

Para los pragmáticos de la comunicación, la reestructuración opera en el nivel de la *metarrealidad*, en la cual puede tener lugar un cambio incluso si las circunstancias objetivas de una situación están más allá de la influencia humana. De una manera más rigurosa, la Teoría de los Tipos permite nuevamente concebir ésto de un modo más preciso: las clases son colecciones exhaustivas de entidades —los miembros—, los cuales poseen características comunes a todos ellos. Sin embargo, el hecho de ser miembro de una determinada clase raramente constituye algo exclusivo. Una misma entidad puede habitualmente ser conce-

⁸ Desde este plano es metacomunicativo, pues nos dice lo que está y no está incluido dentro de un conjunto de premisas.

⁹ Reconociendo que el término *objeto* no es el más adecuado, debe considerársele en su sentido más amplio; así, incluye acontecimientos, situaciones, hechos, relaciones entre personas, entre éstas y objetos, etc.

⁷ Tal como lo mencionan los investigadores del MRI, el plagio con las Cuatro Verdades del budismo es evidente: del dolor, del origen del dolor, de la cesación del dolor y de la vía que conduce a la cesación del dolor.

bida como miembro de diferentes clases, y ya que las clases no son en sí, objetos tangibles, sino que se trata de conceptos, y por tanto constructos de nuestra mente, la asignación de un objeto es algo aprendido, o bien, es producto de una elección y no se trata en modo alguno de una verdad última e inmutable. Un alcohólico puede ser considerado como miembro de la clase de todos los seres humanos, o de la clase de los insanos de la sociedad, o la clase de los grandes consumidores de alcohol, etc. Cuál de las posibles atribuciones a una clase se considere, examine, prefiera, etc., es, en gran medida, el resultado de una elección y de las circunstancias, pero una vez que se atribuya a algo un significado o un valor especial, resulta muy difícil considerar ese algo como miembro perteneciente también a otra clase, igualmente válida.

Este reestructurar, este cambio de segundo orden que se verifica con respecto al sentido atribuido a la situación, nos recuerda rápidamente que cualquier opinión (punto de vista, atribución de sentido, etc.) es *meta* con respecto al objeto de dicha opinión, razón por la cual pertenece, por tanto, al nivel lógico inmediatamente superior. Para la Teoría de los Tipos esta relación es bastante obvia, pero aplicada a las interacciones humanas abre un vasto campo de dudas y reflexiones en lo que se refiere al utilizado concepto de *adaptación a la realidad* como criterio de normalidad, pues, con estos antecedentes, ¿a qué realidad se encuentra adaptada la persona supuestamente sana?

Cuando se hace referencia al concepto de realidad, dentro del lenguaje psicológico, rara vez se la trata como una cosa per se, vale decir, en cuanto a sus propiedades básicas —si es que existen—. La “realidad” a la que se hace referencia corresponde más bien al significado y al valor atribuido al fenómeno en cuestión (Frege, 1972) y no aquella simplista, pero muy difundida creencia según la cual existe una realidad objetiva situada en algún lugar “fuera de aquí”, de la cual las personas cuerdas son más conscientes de ella que los insanos.

Limitados por espacio, recapitulemos brevemente lo que, a grandes líneas, se encuentra implicado en el proceso de reestructuración.

a) Nuestra experiencia del mundo se basa en la categorización de los objetos de nuestra percepción en clases. Estas clases implican cons-

tructos mentales y por lo tanto de un aspecto de la realidad totalmente diferente de los objetos mismos. Las clases se forman no solamente en base a las propiedades físicas de los objetos sino que fundamentalmente en cuanto a su grado de significación y valor para nosotros, y

b) Una vez que un objeto ha sido conceptualizado como miembro de una clase determinada, es muy difícil considerarlo también como perteneciente a otra clase. El hecho de pertenecer a una clase, por parte de un objeto, se designa como su “realidad”; de esta manera, cualquiera que lo considere como miembro de otra clase debe estar perturbado, trastornado o bien, alterado. Además de esta creencia tan simplista (Bateson, 1967), se deriva otra aún más simplista —y a veces peligrosa— de obstinarse en considerar que dicha realidad no solamente es cuerda, sino que además lo es honesta y profundamente auténtica.

REALIDAD Y COMUNICACION

Ya que la reestructuración opera en la metarrealidad, la presencia del concepto base —realidad— abre profundas ramificaciones en lo que dice relación al fenómeno de la comunicación y su nexo con ella. En esta perspectiva, encontramos los últimos desarrollos teóricos del enfoque interaccional, que cubren la intrincada relación entre comunicación y realidad. (Watzlawick, 1979).

¿Qué consecuencias *pragmáticas* tiene el hecho de considerar que la realidad es producto de la comunicación a diferencia del pensamiento común, en cuanto a que la comunicación es el modo y manera que tenemos de informar y describir nuestra realidad? A la luz de esta tesis, ¿qué efectos se producen cuando la secuencia se invierte? ¿Qué sucede con “nuestra realidad” cuando la comunicación es confusa, incompleta o simplemente no existe? ¿Qué ocurre con nuestra elaboración de la realidad cuando la paradoja está inserta en el envío de mensajes (confusión), cuando se busca activamente información o se la oculta y retiene voluntariamente (desinformación), o bien, cuando la comunicación no se da y hay que crearla?

Estas preguntas sirven de base para una serie de hipótesis, algunas de importante valor para la

actividad psicológica y otras de inconmensurables ramificaciones a otras disciplinas y actividades humanas.

Como un todo, el aporte del enfoque interactivo de la comunicación humana recién se empieza a captar en su magnitud y sobre todo en lo que guarda relación con sus alcances. Quizás se

deba a que sus planteamientos son paradójales y no sigan un "más de lo mismo" intelectual; o bien, porque la mayoría de sus autores aún viven, escribiendo, aportando e indagando nuevos metacimientos acerca del primario rol de la comunicación en la existencia humana.

REFERENCIAS

- Bateson, G. *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires; C. Lohlé, 1976.
- Bateson, G. y Ruesch, J. *Comunicación: la matriz social de la psiquiatría*. Buenos Aires, Paidós, 1967.
- Carrol, L. *Alicia en el País de las Maravillas*. Madrid, Alianza, 1973.
- Carrol, L. *Alicia a través del Espejo*. Madrid, Alianza, 1976.
- Deleuze, G. *Lógica del Sentido*. Madrid, Barral, 1971.
- Ferreira, A. Mitos Familiares. En *Interacción Familiar*, C. Sluzki (comp). Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo, 1971.
- Frege, G. *Lógica y Semántica*. Valparaíso, Eds. Universitarias, 1972.
- Haley, J. *Estrategias en Psicoterapia*. Madrid, Rueda, 1967.
- Jackson, D. *Communication, Family and Marriage*. Palo Alto, Science and Behavior Books, 1968.
- Laing, R. Mistificación Familiar. En *Práctica de Psicoterapia Familiar Intensa*. I. Borsonmenyi. (ED.) México, Trillas, 1977.
- Pellegrew, L. The parado game. *Simulation and Games*, 1979, 10, 359-383.
- Russell, B. *Misticismo y Lógica*. Buenos Aires, Paidós, 1967.
- Russell, B. y Whitehead, A. *Principia Mathematica*. Cambridge, Cambridge University Press, 1910-1913.
- Simonetti, F. Algunos "más de lo mismo" en situaciones de Cambio. Apunte no publicado. Escuela de Psicología, Universidad Católica de Chile, 1979a.
- Simonetti, F. *Alicia y Humpty Dumpty: hace un siglo que nació la pragmática*. En prensa. Escuela de Psicología, Universidad Católica de Chile, 1979b.
- Simonetti, F. *Unidad y Diversidad: Cambios de Segundo Orden a través de un sistema*. Apunte no publicado. Escuela de Psicología, Universidad Católica de Chile.
- Simonetti, F. Espinosa, P. *Paradoja I: Lógica y Matemáticas. Paradoja II: Pragmática*. En prensa. Escuela de Psicología Universidad Católica de Chile, 1980.
- Sluzki, C. Ranson, D. *Double Bind: a foundation of the communicational view of the family*. New York, Grune and Stratton, 1976.
- Soldow, G. The paradox: an application of a clinical psychology concept to marketing. *Journal of Advertising*, 1978, 7, 40-45.
- Watzlawick, P. *¿Es real la realidad? Confusión, Desinformación y Comunicación*, Madrid; Herder, 1979.
- Watzlawick, P., Beavin, J., Jackson, D. *Teoría de la Comunicación Humana*. Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo, 1974.
- Watzlawick, P., Weackland, J., Fisch, R. *Cambio. Formación y Resolución de Problemas humanos*. Madrid, Herder, 1976.
- Watzlawick, P., Weackland, J. *The interactional view: Studies at the Mental Research Institute, 1965-1974*. New York, Norton, 1977.
- Weackland, J., Jackson, D. Patient and Therapist Observations on the circumstances of a Schizophrenic Episode. *Archives of Neurology and Psychiatry*, 1958, 79, 554-574.
- Wilder, C. From the interactional view: a conversation with P. Watzlawick. *Journal of Communication*, 28, 4, 35-45, 1978.
- Wilder, C. The Palo Alto Group: Difficulties and directions of the Interactional View for human communication research. *Human Communication Research*, 5, 2, 171-186, 1979.
- Wittgenstein, L. *Tractatus Lógico-Philosophicus*. Madrid, Alianza, 1973.
- Wittgenstein, L. *Los Cuadernos Azul y Marrón*. Madrid, Tecnos, 1976.
- Wynne, L., Rickoff, M., Day, J., Hirsch, I. Pseudo-mutualidad en las relaciones familiares de los esquizofrénicos. En *Interacción Familiar*. C. Sluzki (com.) Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo, 1971.

Función del aprendizaje en la Teoría Freudiana sobre la Angustia : Período de Transición y Tercera Etapa

MARIA DE LOS ANGELES SAAVEDRA¹ y ALINE SANDFORD²

Dedicamos este trabajo a la memoria de John Dollard, recientemente fallecido en octubre de 1980, en New Haven, Conn., USA. Fue principalmente su libro "*Personality and Psychotherapy*" (con Neal Miller, 1950) que tuvo, a nuestro juicio, una de las más poderosas influencias en el pensamiento de las generaciones de psicólogos de las siguientes décadas en Norteamérica, y en quienes tuvimos la suerte de conocerlo como profesor y gran amigo. Recordamos a propósito la dedicatoria de dicho libro: "A Freud y a Pavlov, y a sus estudiantes".

RESUMEN: *La angustia, concebida originalmente por Freud como energía sexual transformada, llega a ser tanto una respuesta como un estímulo —dos elementos fundamentales de la Teoría del Aprendizaje— en el desarrollo posterior de su teoría. Es una respuesta que se va a repetir, en la vida de un individuo, cada vez que éste se encuentre en una situación de algún modo semejante a la que originalmente desencadenó la respuesta de angustia. Es un estímulo o "señal" que anuncia al sujeto la proximidad del peligro y le lleva a emitir respuestas de evitación frente a él.*

Se analiza el desarrollo gradual de estas ideas, mostrando cómo el factor aprendizaje va tomando cada vez mayor relevancia en su concepción de la angustia, para hacerse claramente determinante en su última etapa (1926-1932).

SUMMARY: *Anxiety, originally conceived by Freud as transformed sexual energy, evolves into a response and a stimulus, two basic elements in modern Learning Theory, during the latter period of his theory. It is a response which repeats itself during the individual's lifetime, every time he encounters a situation which resembles the original situation responsible for the anxiety response. And it is a stimulus or "signal", when announcing the proximity of danger which will prompt the subject to elicit avoidance responses.*

The gradual elaboration of these ideas is analyzed, showing how learning becomes more relevant in Freud's conception of anxiety, to become clearly determinant during the last period of his work, namely between 1926 and 1932.

Las ideas de Freud sobre la angustia fueron evolucionando a lo largo de su vida. En una primera etapa, si bien él acepta el rol de la experiencia en

la formación de la neurosis de angustia, exige una precondition: la deflexión de la tensión sexual somática y su expresión como angustia en el campo psíquico. En un trabajo anterior (Saavedra y Sandford, 1980) se analizaron sus primeras afirmaciones sobre angustia; seguimos

¹ - ² Departamento de Fisiología y Biofísica. Facultad de Medicina Norte, Casilla 137-D, Universidad de Chile, Santiago-Chile.

en este trabajo analizando la evolución de sus escritos a través de los períodos de transición y tercer período.

PERIODO DE TRANSICION

En 1917 (25ª Conferencia), Freud hizo un elaborado análisis sobre la angustia, resultado de su trabajo y dedicación al problema entre los años 1895-1917. La presente sección se refiere a esta etapa.

Durante estos años, Freud gradualmente adoptó el punto de vista de que la angustia puede surgir como respuesta frente a ciertos objetos produciéndose miedos específicos, que no son innatos y que, a su vez, se constituyen en estímulos. La angustia adquiere un significado funcional, ya que puede ser una respuesta adaptativa, como en el caso del Pequeño Hans (1909) cuando conduce a la huida. Sin embargo, la angustia primaria subyacente todavía es concebida como producto de la transformación de la energía sexual reprimida y almacenada. La creciente importancia de conceptos relacionados con el aprendizaje pueden ser apreciados al examinar la siguiente cita de *Obsesiones y Religión* (1907):

“El que sufre de compulsiones y prohibiciones, se comporta como si estuviese dominado por un sentimiento de culpa, del cual, sin embargo, no sabe nada, de modo que debemos llamarlo un sentimiento de culpa inconsciente... sentimientos de culpa que son *revividos* por angustia expectante, una expectación de infortunio que está *ligada*, a través de la idea de castigo, con la percepción interna de la tentación... lo que está oculto para él es la conexión entre la ocasión que despierta esta angustia expectante y el daño que ella conjura. Así, comienza un ceremonial como un acto de defensa o seguro, como una medida protectora”.

Aquí encontramos ya incorporados aspectos relacionados con el condicionamiento clásico y situaciones instrumentales de evitación. Es característico, en una situación de evitación, que un evento nocivo (estímulo incondicionado —EI) sea anunciado por un estímulo previamente asociado con él (estímulo condicionado —EC); así, al escapar al EC, se consigue eludir el evento nocivo (respuesta de evitación, o respuesta condicionada —RC). Lo que Freud expresa aquí como “tentaciones que producen un sentimiento furtivo de angustia expectante” puede interpretarse como el EC que anuncia el evento nocivo (EI). Los “ceremoniales” evitan que ocurra el

castigo, tal como una respuesta de evitación impide la recepción del estímulo nocivo. Claramente, los ceremoniales pueden ser interpretados como respuestas condicionadas instrumentales.

Sin embargo, esto no es todo. ¿Cómo podríamos explicar que la “idea” de castigo pueda sustituir exitosamente al castigo “real”? A través de una analogía con el condicionamiento clásico: Tomemos como ejemplo de castigo real, el castigo físico. Tal castigo es el EI primario de la respuesta incondicionada de dolor. Todas las claves —“idea” de castigo— que acompañan tal castigo primario, podrían posteriormente por sí mismas dar lugar a dolor y angustia; primero como EC y luego, a través de un condicionamiento de segundo orden, como estímulos incondicionados. De la misma manera, las tentaciones (EC) pueden asociarse con castigo a través de un condicionamiento de segundo orden.

En cuanto a las respuestas implicadas, la analogía entre el ejemplo de Freud y el paradigma de condicionamiento clásico Pavloviano, se mantiene igualmente bien. De acuerdo con Freud, “las tentaciones producen un furtivo sentimiento de angustia expectante”. Este sentimiento de angustia es una respuesta fraccionada, tal como en los experimentos de Pavlov la salivación condicionada a la campana (EC), era una fracción de la respuesta de salivación incondicionada al alimento. De este modo la angustia expectante es también una RC.

Ahora estamos en condiciones de entender la doble naturaleza del “furtivo sentimiento de angustia” —es decir, el aspecto de estímulo y de respuesta— en forma más explícita que antes, cuando estábamos tácitamente aceptando que tal angustia es un estímulo condicionado: la angustia expectante, aunque de hecho es una respuesta condicionada, funcionaría a su vez como EI para desencadenar los ceremoniales, que constituyen una respuesta instrumental de evitación.

A continuación del pasaje anteriormente citado, se encuentran todavía aspectos de su concepción temprana de la angustia:

“Una comprensión más profunda de los mecanismos de la neurosis obsesiva se obtiene del factor primario que está en la base. Una represión de un impulso instintivo presente en la constitución del sujeto. La influencia del instinto reprimido es sentida como una tentación y durante el proceso de la represión se genera angustia, la cual adquiere

control sobre el futuro en forma de angustia expectante... así el ceremonial y los actos obsesivos ocurren en parte, como una defensa contra la adversidad esperada... el sentimiento de culpa que sigue a la tentación continuada y una expectación ansiosa en forma de castigo divino nos son familiares de la religión mucho antes que en la neurosis”.

Encontramos aquí la idea de angustia como agente funcional, especialmente cuando Freud se refiere a ella como adquiriendo control sobre el futuro en forma de expectación ansiosa. Estos pasajes podrían llevarnos a pensar que la concepción Freudiana más temprana (la angustia como energía sexual deflectada) permanece sin cambio hasta 1926, específicamente de afirmaciones como la siguiente:

“...los instintos sexuales están conectados por lazos mucho más íntimos con el estado afectivo de angustia que lo que están los instintos del yo. La *conversión* de libido insatisfecha en angustia es un fenómeno bien conocido y frecuentemente observado” (de la Conferencia 26, Teoría de la Libido y Narcisismo, 1917).

Sin embargo, hacia el final de este mismo trabajo, al referirse a la relación entre angustia y libido, establece que hay una angustia objetiva al enfrentar un peligro, que es una expresión de instintos autopreservativos. En este punto aparece una cierta transición en el pensamiento de Freud, en la medida que ahora agrega que la angustia proviene también de la libido del yo. Adscribe un componente afectivo a la libido del yo y a la acción realizada por los instintos preservativos del yo.

“...¿Corremos porque sentimos angustia? No, sentimos angustia y huimos por un motivo común, la percepción del peligro. Esto es lo más expedito”.

Hay otras instancias que se remontan a 1909 que indican el creciente interés por el rol de la experiencia. En el primer ejemplo que veremos, la angustia es tomada como una experiencia sin una conexión aparente con el aprendizaje. En el segundo ejemplo, tomado del mismo trabajo, la angustia está mucho más claramente relacionada con el aprendizaje.

1. El caso del Pequeño Hans (1909).

“No ha sido todavía bien establecido si la histeria de angustia (fobia) a diferencia de la histeria de conversión y otras neurosis, está determinada solamente por factores constitucionales o por experiencias accidentales, o por una combinación de ambos”.

2. Luego, y en relación a la forma en que la angustia mórbida se transforma en un miedo específico, dice:

“su libido transformada en angustia queda ahora ligada al miedo a un caballo blanco que lo morderá”.

El papel desempeñado por la experiencia en la formación de la angustia puede juzgarse de dos maneras. Primero, en 1923, él agrega una nota al pie de la página a la primera cita diciendo que:

“tanto la predisposición como la experiencia deben cooperar en la etiología de una neurosis”,

una concepción que se asemeja a su anterior proposición de 1895. Sin embargo, pareciera tener in mente una experiencia específica (que Freud menciona) que jugará un papel importante en su versión posterior de 1926. Se refiere a la idea del “trauma del nacimiento”, a la cual contribuye posteriormente Otto Rank. Segundo, Freud no parece mantener su concepción anterior de que la angustia se convierte a miedos específicos innatos, ya que la vista de un caballo blanco es, en realidad, bastante inocua. Lo que sí afirma, es que el miedo al padre fue sustituido por el miedo al caballo, por tener ambos elementos en común: ser grandes, fuertes y poderosos. Este es un ejemplo claro de “generalización”* en la teoría del Condicionamiento.

Un proceso similar, aunque más complicado, de formación de angustia puede estudiarse en la fobia del Hombre Lobo. Se refiere a ella en su trabajo de Metapsicología, Represión (1924). Aquí la conexión entre angustia y represión está expresada en forma compleja, tomando en cuenta más factores e incorporando una cualidad dinámica.

“El destino del factor cuantitativo en la presentación del instinto puede ser uno de estos tres: a) el instinto es suprimido totalmente de modo que no se encuentre huella; b) aparece en forma de un afecto de un tono cualitativo particular, y c) se transforma en angustia”.

Ahora bien, se dice que el instinto tendría dos elementos que pueden estar sujetos a diferentes

*Ocurre generalización cuando una respuesta provocada por un estímulo determinado (previamente condicionado), se produce también ante estímulos semejantes al original. El fenómeno de generalización, naturalmente, no sólo se da en casos de similitud perceptual, sino también cuando entre los estímulos existe una relación conceptual.

destinos. Un elemento es la idea o grupo de ideas que tiene una cierta cantidad de energía mental y el segundo elemento es la carga de afecto. Cuando ocurre represión, cada afecto y cada idea pueden tomar diferentes direcciones. El afecto se separará de la idea y se manifestará en conducta emocional. Las posibilidades b) y c) enunciadas más arriba, enfatizan la transformación de los instintos en afectos y, especialmente, la transformación en angustia de la energía mental instintiva.

"El propósito de la represión era la evitación del "dolor". Si la represión no tiene éxito en la prevención de sentimientos de "dolor" o angustia, podemos decir que ha fallado incluso aunque haya conseguido su propósito en lo que concierne el elemento ideacional".

Hasta aquí, el énfasis está puesto en su concepción temprana; a continuación, sin embargo, agrega:

"El impulso instintivo sometido a represión en la fobia a los animales es: a) una actitud libidinosa hacia el padre, y b) temor ante él. El impulso se desvanece fuera de la conciencia y los elementos cuantitativos se han transformado en angustia. El resultado es miedo ante un lobo en lugar de una demanda de amor al padre".

El aspecto aprendido es la conexión entre el sustitutivo del padre y el padre real que, como propone Freud, es un animal más o menos apropiado para ser el objeto de angustia. El temor al lobo es la formación sustitutiva del elemento ideacional. La reacción de huida de la fobia en sí se desarrolla para evitar la angustia: es una respuesta de evitación.

TERCERA ETAPA

La parte siguiente corresponde a la última versión sobre la angustia entregada oficialmente por Freud; es a esta parte a la que los teóricos del aprendizaje se refieren más frecuentemente. El impacto de su pensamiento se había hecho sentir tan fuertemente, que ya en 1933 French hacía un paralelo entre los conceptos freudianos y pavlovianos, en relación con la similitud entre represión e inhibición interna. Esta tendencia continuó en los trabajos de Dollard y Miller (1950) y Mowrer (1961), entre otros.

La angustia, tal como era concebida en estos nuevos enunciados de Freud, estaba relacionada

con miedos adquiridos a través de la experiencia los que, se suponía, motivaban la conducta. La obra "Inhibición, Síntoma y Angustia" (1926) contiene el tratamiento más elaborado y exhaustivo de ciertos conceptos introducidos anteriormente. En ella aparece la importante noción de "señal", que fue aquí formalmente incorporada y representa la contribución más importante a la teoría de la angustia, desde el punto de vista de la Teoría del Aprendizaje.

¿Cómo se adquieren las señales? Freud afirma que el Yo renuncia a ciertas funciones a través del mecanismo de la inhibición, con el fin de evitar conflictos con el Ello, ya que el ejercicio de tales funciones producirían angustia. Para lograr este propósito, el Yo necesita los "servicios" del sistema perceptual:

"... intenta dirigir toda la actividad psíquica de acuerdo al principio del placer. En su lucha contra el Ello, necesita sólo dar una señal de alarma para conseguir su propósito a través de la ayuda del omnipotente principio del placer. La fuente de energía que se usa para crear la señal de alarma es la misma que se usa tanto para los peligros internos como los peligros externos; luego *aprende* que es más efectivo llevar a cabo una actividad muscular que hará imposible la percepción de peligro, y aprende a retirarse del área de peligro. El Yo retira afecto del instinto que será reprimido y lo utiliza en la liberación del displacer (ansiedad)" (p. 19).

Como puede verse en las últimas dos líneas, tanto el "lugar" como el "momento" de ocurrencia de la angustia han cambiado, si lo comparamos con sus concepciones previas (Saavedra y Sandford, 1980). Antes, el origen de la angustia estaba en un inconsciente inespecífico; ahora se encuentra en el Yo, consciente o inconsciente, donde es claramente funcional. Mientras que, con anterioridad, la angustia resultaba de la represión, ahora la precede; en la formulación temprana la energía de la angustia derivaba de un instinto reprimido; ahora proviene del Yo que ha retirado el afecto y lo ha convertido en angustia. Cuando la angustia era considerada como libido transformada, el rol del aprendizaje en su formación era insignificante; ahora, en cambio, el rol del aprendizaje se hace bien explícito:

"Los estados afectivos son incorporados a la psiquis como precipitados de experiencias traumáticas primales, los que son evocados en situaciones similares como símbolos mnémicos".

En el capítulo VII de esta obra hace referencia inequívoca a la importancia de la experiencia pasada.

"La angustia es un afecto que, como otros afectos, es una reproducción de la experiencia pasada. En este caso, el prototipo, como la reproducción del trauma del nacimiento". (p. 72).

¿Cuál sería la función de la angustia?

"...emerge como respuesta a una situación de peligro; será reproducida de allí en adelante cuando quiera que ocurra una situación tal" (p. 72).

Se ha sugerido (Mahl, 1968, com. pers.) que, aunque la Teoría S-R y la Freudiana comparten muchos conceptos, existe una diferencia que tiene que ver con la actividad del organismo en la formación de la angustia. Mientras que en la teoría S-R tradicional el organismo permanece pasivo, Freud sostiene, al contrario, que el individuo actúa evitando el peligro, como si el peligro estuviera realmente presente. Lo importante de este cambio es la creación de la "señal" que puede ser ejemplificada en su interpretación de los sueños angustiosos y el juego de los niños.

"El Yo, quien ha experimentado el trauma pasivamente, repite ahora activamente una reproducción atenuada de éste con la idea de tomar en sus propias manos la dirección de su curso ... El niño se conduce en forma semejante con todas las impresiones que le son penosas, reproduciéndolas en el juego; a través de este método de transición de la pasividad a la actividad, el niño intenta enfrentarse psíquicamente con sus impresiones y experiencias" (p. 115).

Investigaciones en torno a hechos traumáticos vividos por niños, confirman estas afirmaciones de Freud (Terr, 1981) y resultan congruentes con la evidencia experimental en el campo del aprendizaje. Se ha visto que animales pueden buscar activamente estímulos inductores de miedo si tales estímulos vaticinan recompensa. Masserman (1946) ha mostrado cómo gatos pueden ser entrenados a autoadministrarse soplos de aire —que son temidos— presionando un pedal, pues esto les permite el acceso a una recompensa alimenticia. En los niños, una angustia autoiniciada a través de los juegos y sueños puede eventualmente llevar a un refuerzo. Este puede consistir tanto en la evitación real del evento traumático, como en la posibilidad de

dominarlo a través de la fantasía. Para el niño esto puede ser tan recompensador como la comida para el gato; el niño que se autoadministra la señal perturbadora se encuentra en una posición análoga a la del gato que produce el soplo de aire temido.

Existe, por otra parte, una serie de trabajos acerca de los efectos del "castigo" y la "frustración" en la mantención de un cierto comportamiento específico (Brown, Martin and Morrow, 1964; Brown and Wagner, 1964) en los que se muestran que tanto el castigo como la frustración conducen a una mayor resistencia a la extinción (persistencia). Análogamente, en experimentos de laberinto donde se recompensa a la rata por correr despacio (parecido a los programas de DRL), se ha conseguido que éstas aprendan a retardar sus respuestas de acercamiento a la meta. Durante el lapso en que la rata experimenta frustración por la falta de recompensa, aquella actúa como clave asociada a la anticipación de la recompensa. Conduce así, al animal a realizar activamente conductas opuestas a aquellas que hubiera ejecutado originalmente, lo que lleva a la coexistencia de conductas competitivas.

Freud reconoció explícitamente que la angustia puede ser tanto una respuesta como un estímulo:

"La angustia es una señal efectiva y la angustia también puede crearse como respuesta a las demandas de una situación traumática (irrupción ante estimulación excesiva)".

La angustia como señal no puede extinguirse, ya que durante la vida de un individuo está sometida a refuerzo parcial, que es la condición más efectiva para mantener un comportamiento. Antes de que la angustia se transforme en estímulo, sin embargo, es una respuesta. Ocurre como angustia primaria durante el nacimiento. Experiencias posteriores de desamparo e incomodidad durante la infancia se relacionarán con esta angustia primal. La angustia del niño se acompaña de una serie de estimulaciones internas, tales como cambios en las funciones respiratorias y autonómicas, en la musculatura vocal, etc. Si la madre se vuelve un reforzador poderoso al gratificar al niño, los estímulos internos cesan; al mismo tiempo la ausencia de la madre se convierte en una situación estimulante aversiva, a la cual el niño responde con angustia.

“La experiencia de que un objeto externo termine con el peligro se hace a la vez que ocurre un desplazamiento del contenido del peligro de la situación a aquello que lo ocasiona, es decir, pérdida del objeto”.

La ausencia de la madre viene a tener la calidad aversiva de falta de recompensa pero, a la vez, se transforma en señal anticipada de recompensa, como hemos visto que ocurre en los experimentos mencionados.

Freud también hace mención de lo que llama “angustia social”. En “Civilización y sus Descontentos” (1930) hace hincapié en los peligros que surgen de una mala conciencia, descritos como temor ante la pérdida del amor. El individuo para poder liberarse, internaliza la autoridad que viene a constituir, así el Super-Yo. Este atormenta al Yo con el mismo sentimiento de angustia y está al acecho para castigar al Yo a través del mundo externo (p. 125). La “mejor gente” sugiere Freud, es aquella que es más severa consigo misma. La angustia, que luego se manifiesta en la conciencia, lleva a renunciar a los instintos. Cada renuncia a los instintos

se vuelve una fuente dinámica de conciencia y cada nueva renuncia aumenta la severidad y la intolerancia de la persona consigo misma (p. 135):

“El sentimiento de culpa es en el fondo nada más que una variación topográfica de la angustia; en sus fases posteriores coincide completamente con los temores del Super-Yo”.

Este tipo de angustia también puede ser entendida como debida la experiencia y el aprendizaje.

En la cita siguiente, Freud hace un resumen de la angustia incorporando claramente la noción de experiencia.

“La angustia, en tanto que es un estado afectivo es la reproducción de un evento antiguo que trajo consigo una amenaza de peligro; la angustia sirve el propósito de auto-conservación y es una señal de un nuevo peligro; surge de la libido desempleada, y durante la represión se reemplaza con la formación de un síntoma” (32ª Conferencia, 1932).

Añade luego un enunciado que contiene la siguiente clasificación de ansiedad:

ANGUSTIA	PELIGROS	RESULTADOS
Ocurre en el YO que enfrenta tres peligros en relación dependiente.	ELLO SUPER-YO MUNDO EXTERNO	Angustia neurótica Angustia moral Angustia realista

Los peligros internos que emergen del Ello y el Super-Yo pueden ser introyecciones de peligros originalmente externos. Así, en el Ello encontramos por ejemplo, el peligro que se origina en el amor libidinoso hacia la madre y la consiguiente amenaza de castración; pero, en general, los peligros provenientes del Ello son internos, ya que provienen de impulsos puros que, al aumentar, conducen también a altos niveles de excitación (sexo, hambre, sueño, etc.). Con respecto a los peligros provenientes del Super-Yo, siendo éste una instancia que se constituye a partir de la introyección de las normas y prohibiciones fundamentalmente parentales, es más claro que se trata de amenazas originalmente externas que han sido posteriormente incorporadas.

Freud afirma finalmente en su última versión oficial, que, a pesar de que la neurosis de angustia puede ser causada por “daño somático a la función sexual”,

“no podemos continuar manteniendo que es la libido misma la que se ha transformado en angustia en tales casos. Pero existe un origen doble de la angustia, una que es consecuencia directa de un momento traumático y la otra como señal amenazante de la repetición de tal momento”.

Podemos comprender mejor las angustias que actúan como señales provenientes del Ello, el Super-Yo y el mundo externo, si nos damos cuenta de la semejanza que tienen con los estímulos internos y/o externos de los primeros eventos traumáticos de la infancia: en todos los casos ocurre una intensificación de la estimu-

lación que nos recuerda la experiencia traumática original. Esta claramente sugiere aprendizaje. La respuesta del organismo es la repetición de la respuesta afectiva original de displacer, debida a un aumento de estimulación que (en el caso del infante, al no estar bien diferenciada) permite una mayor generalización a diferentes situaciones. A medida que se fortifica y constituye el Yo, estas respuestas serán utilizadas como signo de peligro y alejadas a través de los mecanismos de defensa.

CONCLUSION

Hemos elegido analizar las principales afirmaciones de Freud sobre la angustia, por ser ésta el síntoma nuclear de la neurosis. No obstante, esto no significa que el rol del aprendizaje en la

teoría Freudiana y los puntos de contacto que ésta tiene con las afirmaciones de los teóricos del aprendizaje, se limiten a este único tópico. Así, por ejemplo, se ha planteado una gran similitud entre la explicación psicoanalítica de la depresión, como pérdida de un objeto de gratificación, y la descripción conductista, como una disminución en el reforzamiento (Wilkins, 1971).

Todo esto nos ha llevado a pensar que, tal vez, lo que vivenciamos como una verdadera Torre de Babel en el campo de las distintas escuelas psicológicas, pudiera deberse no tanto a diferencias reales como al hincapié que hacemos en ellas; y que, probablemente, una actitud más orientada hacia la percepción de las semejanzas y de lo que hay de común a todas las teorías, pudiera sernos de mayor utilidad en la comprensión de los fenómenos psicológicos.

REFERENCIAS

- Brown, J. S., Martin, R. C., and Morrow, M. W. Self-punitive behavior in the rat: facilitative effects of punishment on resistance to extinction. *J. Comp. Physiological Psychology*, 1964, 57, 127-133.
- Brown, R. and Wagner, A. R. Resistance to punishment and extinction following training with shock or non-reinforcement. *J. Experimental Psychology*, 1964, 68, 503-507.
- Dollard, J., and Miller N. *Personality and Psychotherapy*, New York, Mc Graw Hill, 1950.
- French, T. Interrelation between psychoanalysis and the experimental work of Pavlov. *American J. Psychiatry*, 1933 89, 1161-1203.
- Freud, S. Obsessions and Religion (1907) In *Complete Psychological Works*, Standard Edition, vol. 9. Translated and edited by Strachey J. London, Hogarth Press, 1955.
- Freud, S. Analysis of a phobia in a five year old boy (1909). In *Complete Psychological Works*, Standard Edition, vol. 10.
- Twenty Fifth Lecture. Anxiety (1917). From *A General Introduction to Psychoanalysis*, Washington Square Press, New York, 1967, or Stand. Ed. vol. 16.
- The libido theory of narcissism (1917). In *Complete Psychological Works*, Standard Edition, Vol. 16.
- Inhibitions, Symptom and Anxiety (1926). In *Complete Psychological Works*, Standard Edition, Vol. 20 or *The problem of Anxiety*, The Psychoanalytic Quart. Press, 1963.
- Civilization and its discontents (1930). In *Complete Psychological Works*, Standard Edition, Vol. 21.
- Thirty Second Lecture. Anxiety and instinctual life (1932). In *New Introductory Lectures and other works*. Complete Psychological Works. Standard Edition, Vol. 22.
- Masserman, J. H. *Behavior and Neurosis*. An Experimental Psychoanalytic Approach to Psychobiologic Principles. The University of Chicago Press. Third Impression, 1946.
- Mowrer, O. H. A stimulus-response analysis of anxiety and its role as a reinforcing agent. *Psychol. Rev.* 1939, 46, 553-565.
- *Learning Theory and Behavior*. John Wiley and Sons, New York, London, 1961.
- Saavedra, M. A. y Sandford, A. Función del aprendizaje en la Teoría Freudiana sobre la angustia: Primera Etapa. *Revista Chilena de Psicología*, 1980, Vol. III, 2, 91-97.
- Terr, L. C. Psychic Trauma in children: observations following the Chowchilla School-Bus Kidnapping. *A. J. Psychiatry*, 1981, 14-19.
- Wilkins, W. Psychoanalytic and Behavioristic Approaches toward depression: A synthesis? *Amer. J. Psychiatry*, 1971, 128: 3, 358-359.

Anorexia nerviosa. Modificación conductual utilizando un diseño de caso único

ANA MARIA ZLACHEVSKY OJEDA*

RESUMEN El presente trabajo pretende mostrar una técnica derivada de la reestructuración cognitiva que permite modificar la respuesta desadaptativa que se conoce como Anorexia Nerviosa. Se plantea que dicho trastorno es el resultado de una autoimagen de sí mismo irreal (el sujeto tiene o tuvo la imagen de sí mismo de una persona gorda) y por tanto actúa como si tuviera 30 kilos de sobre peso, a pesar de que su peso esté bajo el promedio. Por consiguiente, en la medida que se logre reemplazar dicha imagen irracional por la imagen real del sujeto confrontado con el espejo, es posible modificar el comportamiento desadaptativo y lograr que el sujeto ingiera alimento.

Se utilizó para dichos fines un diseño de caso único del tipo A B C A' D. El método es de gran utilidad tanto por su fácil y poco costosa administración, como por sus resultados. El seguimiento después de dos años señala que la sujeto tiene ahora un peso adecuado a su estatura y edad, habiendo aumentado 10 kilos durante el proceso.

SUMMARY: This study attempts to describe a technique derived from the cognitive reconstruction that allows the modification of a maladaptive response known as Anorexia Nervosa. The thesis presented here is that the malfunction in this case was the result of an unreal self-image. The subject viewed herself as a fat person, and therefore, acted as if being thirty kilograms overweight, although her weight was actually under average. Consequently, as long as this false image could be substituted by a realistic one, in correspondance with her image as seen in a mirror, it would be possible to modify the maladaptive behavior and make the subject eat.

The procedure involved in this study was that of a single case design of the type A B C A' D. The results showed that the method is simple to administer, effective and inexpensive. A two year follow-up study indicated that the S still shows an adequate weight for her height and age, having gained 10 more kilograms during the process.

INTRODUCCION

La anorexia nerviosa constituye uno de los desórdenes conductuales de difícil modificación. El paciente anoréxico rechaza la mayoría de los ali-

mentos, especialmente los más nutritivos, pierde mucho peso, su piel parece suelta, seca y apergamada sobre los huesos que resaltan bajo la superficie. El metabolismo basal está notablemente disminuido, la presión sanguínea es baja y la circulación en las extremidades es pobre y escasa. Las manos y los pies, generalmente, están fríos. A pesar de ello el paciente se opone a seguir una dieta adecuada y "actúa como si tuviera 30

*Rengo 94 — B. Concepción, Chile.

kilos de sobrepeso". Si bien es cierto que la anorexia se da en hombres y mujeres, la proporción de mujeres que presentan esta sintomatología es mucho mayor.

Stunkard define la anorexia como "un raro desorden caracterizados por un rehusar comer suficiente alimento, lo que trae como consecuencia una considerable baja de peso y amenorrea" (Ollendick, 1979).

En la modificación de este trastorno conductual se han usado muchos tratamientos, tales como el uso de antidepresivos, electroshock, psicoanálisis y desensibilización sistemática, entre otros. Sin embargo no existe evidencia empírica que avalen efectos durables en el tiempo, con esas técnicas. (Ollendick, 1979).

En relación con técnicas derivadas del condicionamiento operante, Blanck y Thompson sostienen, después de revisar una serie de estudios, que la eficacia de estos programas decrece en la mantención de esta conducta a largo plazo, además que no siempre es posible controlar el medio ambiente directo de la persona enferma, lo que es indispensable para implementar el tratamiento. Ambas contraindicaciones hacen pensar que este tipo de técnica no es tampoco la más eficaz en la modificación de la anorexia (Ullman y Krasner, 1969).

En el presente trabajo se sostiene que la anorexia nerviosa constituye un ejemplo típico de una respuesta desadaptativa, en cuya base está la idea irracional e irreal de la persona que se abstiene de comer, por el temor a engordar. Tiene una imagen de sí misma de una persona gorda, a pesar de que su peso real está bajo lo normal. es decir, su imagen de sí no concuerda con la imagen real que muestra el espejo.

Mahoney (1974) sostiene que los comportamientos desadaptativos son el resultado de interpretaciones que hace el sujeto de hechos reales. *Estas interpretaciones son las que deben ser modificadas* con el fin de cambiar la conducta. Ello involucra una modificación de patrones de pensamiento disfuncionales, los que se traducen en modificación de conducta explícita.

El propósito de este artículo es mostrar un método simple que permite modificar el patrón de pensamiento disfuncional de la anorexia y consiste en una "confrontación de la imagen externa con la autoimagen" es decir, hacer concordar la autoimagen o pensamiento que el sujeto

tiene de sí mismo con la imagen real que proyecta el espejo. Con ello, no sólo se logra el cambio en la conducta explícita, sino una reestructuración cognitiva de la imagen de sí mismo.

El valor del método es su aplicación simple y la posibilidad de ser autoadministrado por el propio sujeto, lo que ayuda a mantener el cambio una vez que éste se produce.

OBJETIVOS

El objetivo general es probar una técnica derivada de la reestructuración cognitiva que permite modificar la respuesta desadaptativa de no comer, producto de una autoimagen de sí misma irreal, por una respuesta adaptativa de comer, producto de una adecuada y real imagen de sí misma.

Los objetivos específicos consisten en:

- a) Probar que es posible modificar la imagen de sí misma gorda por una imagen real, confrontando ambas imágenes, es decir, mirándose diariamente al espejo cada vez que surja la idea irracional.
- b) Probar que una vez que la imagen irracional va desapareciendo el sujeto comienza a ingerir, poco a poco, alimentos, hasta alcanzar un nivel normal.
- c) Probar que dicha técnica puede ser autoadministrada por el sujeto, lo que permite asegurar que la conducta adaptativa se mantenga.

Es objetivo secundario de este trabajo mostrar lo útil que resulta en la investigación psicológica, el diseño de caso único, ya que si su metodología es rigurosa y se logra aislar la(s) variable(s) independiente(s), es posible llegar a generalizaciones y a la transmisión de experiencias entre pares (Ver Hersen y Barlow, 1976).

SUJETO

M. T. es una adolescente de 17 años, egresada de Educación Media. Hija única. Mide 1.52 m. y pesa 28 kilos. Desde hace un año a la fecha de la consulta sufre amenorrea. Se abstiene de comer cualquier alimento que no sean frutas o verduras en proporciones bajísimas. Los glóbulos blancos están alrededor de 1.200 y se niega a tomar medicamentos recetados por el endocrinólogo, así como también vitaminas, por temor a que la "engorden".

Relata que en mayo de 1977 el pololo la dejó. Ese día ella se miró al espejo y se vio a sí misma

gorda (pesaba 55 kilos). Asoció la gordura con el rechazo afectivo y decidió adelgazar. Poco a poco empieza a tenerle miedo a los alimentos que tienen azúcares y masas, hasta que en diciembre de 1977 sufre verdadero "pánico" al sólo pensar en consumirlos y deja totalmente de ingerirlos. "No quiero ser nuevamente gorda". "No los podía comer; pensaba que iba a engordar nuevamente". "Y se veía a mí misma gorda y fea". Si los padres la obligan a comer, ella esconde y bota los alimentos que tienen muchas calorías. Fue enviada a la consulta por el endocrinólogo con diagnóstico de "anorexia nerviosa".

Diseño experimental

En la presente investigación se utilizó un diseño reversible multivariable, en un solo caso del tipo A B C A' D. Las variables se definieron de la siguiente manera:

Variable dependiente

Se consideró como variable dependiente el *abstenerse de comer*, la que fue medida de tres maneras:

- a) Indirectamente, a través del peso, con autorregistro diario y control en cada sesión.
- b) Directamente, mediante autorreporte.
- c) Reporte de la madre.

Variable independiente

La variable independiente se aisló una vez obtenida la línea base y resultó ser una respuesta interna (autoimagen de sí misma gorda, no concordante con su imagen real) concomitante con respondientes de ansiedad frente a E visuales de cualquier comida que tuviera masas o azúcares, lo que la hacía abstenerse de ingerirlas.

Procedimiento experimental

Por tratarse de un diseño de caso único, es importante describir el procedimiento paso a paso, a fin de tener una visión clara y precisa de éste.

Se hicieron entrevistas semanales con M. T., una vez por semana, durante tres meses. Al comenzar cada entrevista se pesaba, siempre en la misma pesa. Debía informar sobre el autorregistro de su peso y un autorreporte de su respuesta de abstención de comer. Al mismo tiempo debía traer el informe escrito de su madre sobre su conducta referente a la comida. Cada fase experi-

mental se contempló en 15 días, aun cuando el control de la paciente se hacía semanalmente.

FASE A: LINEA BASE

Se obtuvo en 15 días.

Autorreporte: Durante los 15 días, cada vez que se enfrentaba a una comida que tuviera azúcares o masas, estos le provocaban una respuesta de ansiedad y la consecuente imagen de sí misma como gorda ("yo sé que estoy flaca, pero no podía dejar de pensar en mí misma como gorda"). Se abstenía de comer.

Informe de la madre

M. T. no comía ningún alimento con las características anteriormente señaladas. Tampoco ingería vitaminas o remedios.

Peso: Autorregistros diarios reportan una disminución paulatina. Control durante la entrevista: 27 kilos (disminución de un kilo).

FASE B:

Durante los siguientes 15 días, se le prohíbe comer alimentos con azúcares y masas y se le instruye a mirarse 6 veces al día, desnuda ante un espejo que debió colocar en su habitación, junto a recortes de fotografías de mujeres de cuerpos bien formados, en bikini. Mientras se miraba al espejo, debía decirse a sí misma "estoy flaca, huesuda y fea".

Al mismo tiempo se le pidió una lista de los alimentos ansiógenos, en orden de menor a mayor. (Wolpe, 1969).

Autorreporte

Después de los primeros 4 días pierde el miedo a los alimentos con masa y azúcares ("me daban ganas de comerlos, pero no lo hacía porque usted me lo prohibió").

Informe de la madre

Come algunos alimentos que antes no comía, como palta y plátano ("se sirve todo lo que se le pone en el plato y pide incluso más").

Peso

Autorregistro diarios: a partir del quinto día se nota un aumento del peso en un promedio de 150 gramos diarios. Control durante la entrevista, 28,5 kilos (aumento de un kilo y medio).

FASE C

Durante los siguientes 15 días, se le dice que debe continuar mirándose al espejo, pero sólo 2

veces diarios, en lugar de 6. Además, debe comer algunos de los alimentos de la lista, mirándose también al mismo espejo, desnuda, y diciéndose a sí misma: "no pasa nada, no engordo". Se comenzó con los más bajos de la jerarquía para no provocar rechazo.

Autorreporte

Come sin dificultad los alimentos de la lista ("ya no me da miedo, puedo comer de todo y hasta me dan ganas de tortas y pasteles").

Informe de la madre

Come de todo. Vitaminas y remedios.

Peso

Autorregistros diarios; se nota un aumento de peso con un promedio de 200 gramos diarios. Control durante la entrevista, 31,5 kilos. (Aumento, tres kilos).

FASE A'

Se retira el procedimiento experimental por 15 días.

Autorreporte

En ocasiones (4 veces en 15 días) surge la respuesta de ansiedad y la imagen de sí misma gorda, pero sin abstenerse de comer.

Informe de la madre

Come de todo. Vitaminas y remedios.

Peso

Autorregistros diarios: el aumento de peso continúa, pero en una proporción de 150 gramos diarios. Control durante la entrevista, 33 kilos 800 gramos (aumenta dos kilos 300 gramos).

FASE D

Durante 15 días se le instruye en cómo autorregular su miedo a engordar, mirándose desnuda al espejo cada vez que surgía la respuesta ansiosa y hacer lo mismo que en la Fase C, con algún alimento que le provocara miedo.

Autorreporte

Una sola vez debió ejecutar la respuesta ante el espejo.

Informe de la madre

M. T. come de todo.

Peso

Autorregistro diario: el aumento de peso continúa en una proporción de 200 gramos diarios. Control durante la entrevista: 36 kilos 800 gramos (aumenta tres kilos).

Se controló después de 15 días. Había subido sólo un kilo, pero había sufrido una gripe fuerte, por cuya razón debió permanecer en cama.

Seguimiento

Se controló al mes y luego a los dos meses. La respuesta inconveniente no había vuelto y M. T. seguía ganando peso y seguía comiendo de todo. Se le controló al año y su peso era de 47 kilos. Menstruaba normalmente y solamente una vez había tenido necesidad de mirarse desnuda al espejo. Se volvió a controlar al año y medio y la conducta desadaptativa no había vuelto a aparecer.

Resultados

Del gráfico es posible deducir que M. T. ganó peso después de la manipulación experimental. Su aumento de peso fue mayor en la Fase C y en la Fase D, de donde se puede deducir que no sólo bastó la *reestructuración cognitiva*, en términos de confrontar su autoimagen con la imagen real en el espejo, sino además, fue necesario desensibilizarla frente a los estímulos que le desencadenaban respuestas de ansiedad. Esto se hizo estableciendo la jerarquía de alimentos.

Es importante señalar que durante el seguimiento no hubo baja de peso. Esto es posible atribuirlo a la autoinstrucción que se desarrolló en M. T., permitiéndole manejar ella misma las variables adecuadas.

DISCUSION

Los resultados del presente trabajo permiten sostener la utilidad de la técnica empleada que se basa en una reestructuración cognitiva mediante la confrontación de la imagen externa con la autoimagen, junto a una desensibilización sistemática realizada durante el procedimiento de confrontación, utilizando como relajante el mirarse al espejo y verse flaca. Esta técnica permite la modificación de una conducta tan desadaptativa como es la anorexia nerviosa, en términos de los concomitantes físicos que se derivan del abstenerse de comer, como por ejemplo, amenorrea, disminución de los glóbulos blancos, bajas considerables de peso, etc.

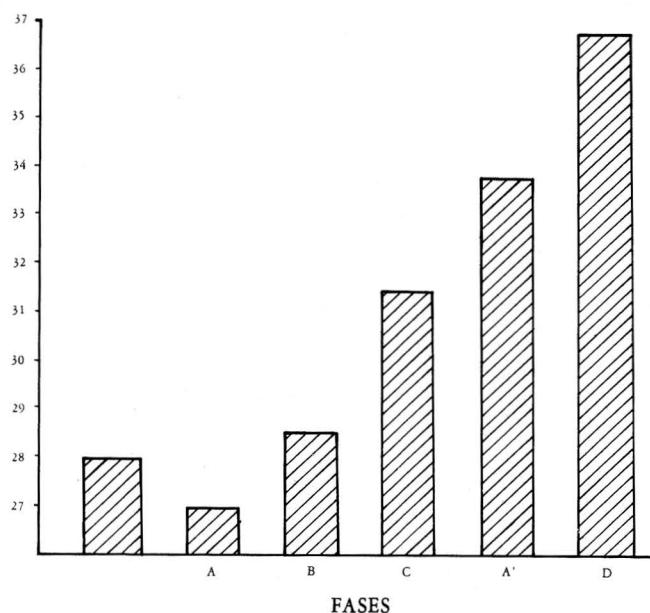


Figura 1. Peso en función de las fases correspondientes al diseño de caso único tipo A B C A' D.

Un hecho de importancia en el uso de este procedimiento es su bajo costo, tanto de los medios externos como de tiempo, lo que es básico para países en vías de desarrollo como Chile.

Por otro lado, no se requiere el apoyo del ambiente inmediato al sujeto, como en el caso de las técnicas derivadas del condicionamiento operante, lo que a veces es difícil de conseguir. Tampoco requiere de tiempo para producir una desensibilización sistemática previa, como en el caso del trabajo de Ollendick, ya citado.

Evidentemente, sería necesario hacer estudios que incluyeran un seguimiento más a largo plazo, con el fin de probar que la conducta se mantiene. Es probable que si el sujeto logra manejar él mismo las variables, tal como fue entrenado, no tendría por qué ser de otro modo. Pero esta hipótesis requiere ser probada.

A pesar que hace dos años que M.T. fue anoréxica, para algunos autores ese tiempo no es suficiente aún, para concluir que es definitivo.

Es importante, sin embargo, hacer notar que últimamente se han tratado tres pacientes en las mismas condiciones y con idénticos resultados. Aún más, dos de ellas, una de 24 y otra de 22

años, lograron, secundariamente al tratamiento de anorexia, implementar conductas asertivas ya que, según manifestaron, al mirarse al espejo les hizo "conocerse mejor" y por lo tanto actuar más de acuerdo con la realidad.

Para terminar, conviene señalar que para el psicólogo clínico la utilización del diseño de caso único puede abrir grandes posibilidades de comunicación entre pares ya que permite, con un solo paciente, transmitir experiencias que previamente no era posible hacer, porque se necesitaban muchos sujetos. De lo contrario, la investigación no se consideraba válida científicamente.

REFERENCIAS

- Castro, L. *Diseño experimental sin estadística*. México, Trillas, 1977.
- Hersen, M. y Barlow D. *Single Case Experimental Design*. London, Pergamon Press, 1976.
- Mahoney, M. J. *Cognition and Behavioral Modification*. Cambridge, Mass. Ballinger Publishing Company, 1974.
- Ollendick, T. Behavioral Treatment of Anorexia. *Behavioral Modification*. Vol 3, N° 1, London, 1979.
- Ullman, and Krasner L. *A Psychological Approach to Abnormal Behavior*. New York, Prentice Hall, Inc, 1969.
- Wolpe, J. *The practice of Behavior Therapy*. New York, Pergamon Press, 1969.

Enseñanza personalizada de la Genética a estudiantes de Psicología

GUILLERMO POZO RIQUELME y WILSON VIDAL SOTOMAYOR¹
Universidad de Chile

RESUMEN: *Se enseñó Genética General a 52 estudiantes del primer año de psicología mediante un sistema de Instrucción Personalizada.*

Este método consistió en una combinación de un texto programado y un conjunto de reglas para estudiantes y profesores, entre las que se incluyó fecha libre para rendir las pruebas, eliminación de las conferencias, consejería, varias oportunidades para rendir una prueba hasta lograr un requisito mínimo de 90% de excelencia, etc.

Se comparó el rendimiento de este grupo con el de otros tres grupos similares en pruebas idénticas.

Los resultados destacan claramente la eficacia del método personalizado respecto al método tradicional.

SUMMARY: *52 first grade psychology students were taught Genetics using a Personalized Instruction method. It consisted in a combination of a programmed text and a set of rules for students and teachers which included no lectures, free dates for examinations, monitoring, contingent information to students about their performance in tests, and as many opportunities as necessary for reaching a 90% target performance on the tests. The performance of the experimental group was compared on similar tests to three groups of first year psychology students taught in a traditional manner. The highest performance was obtained by the experimental group. These results indicate the effectiveness of a Personalized method versus traditional methods for teaching Genetic.*

INTRODUCCION

Son muchas las experiencias reportadas de aplicaciones de la enseñanza personalizada a la instrucción superior (Keller, 1968; Lloyd y Knutzen, 1978; Sherman, 1973). Una mayoría se ha aplicado a cursos de introducción al condicionamiento operante o al análisis conductual (Keller, 1968; Lloyd y Knutzen, 1978; Sheppard

y Mc Dermot, 1970; Sherman, 1971; Ferster y col., 1976). Una minoría han tratado de otras áreas de la psicología (Whitehurst, 1973) o de materias diferentes, aunque relacionada con esta ciencia (Myers, 1970).

Las aplicaciones de la enseñanza personalizada son una respuesta a muchos de los problemas que enfrenta el académico que emplea la metodología tradicional. Estos problemas han sido objeto de un análisis funcional por parte de Keller (1968) y Skinner (1953; 1971). Estos autores han coincidido en describir la clase tradicional

¹Departamento de Psicología, Universidad de Chile, J. Pedro Alessandri 862, Nuñoa-Santiago.

como un ambiente de escasa potencia reforzante que basa su eficacia en el uso del castigo.

Nos hemos acostumbrado a que los rendimientos de los alumnos, en la Cátedra tradicional, se distribuyan con arreglo a la curva normal, lo que significa que no más del 10% de los alumnos se desempeña con excelencia. Lejos de ser un cuadro alentador, esta cifra revela graves deficiencias del sistema educativo tradicional (Keller, 1968). Se ha asumido que entre los factores que afectan la eficiencia de la metodología tradicional, juega un papel importante la conferencia (Skinner, 1953; Keller, 1968; Skinner, 1971). Se ha planteado que ésta, como medio transmisor de conocimientos, es ineficaz en producir respuestas activas en los estudiantes y en proporcionar una retroinformación inmediata del aprovechamiento que el estudiante hace del contenido de ella. En nuestras universidades no sólo abundan los conferencistas, sino también los profesores que utilizan el obsoleto "dictado".

Otro aspecto que ha sido señalado como representativo del control aversivo de la clase tradicional es la evaluación (Skinner, 1973). La situación de prueba involucra una serie de operaciones por parte del profesor destinadas a controlar aversivamente al alumno. Las pruebas son, frecuentemente, planificadas como una forma de poner trampas a los alumnos, o bien, se las considera como un desafío al volumen y topografía del repertorio verbal del estudiante (los estudiantes satirizan esta situación diciendo que el profesor no revisa las pruebas, sino que las "pesa"). Por otro lado, una prueba se rinde sólo una vez y el fracaso en ella sólo se interpreta como un déficit en la conducta del estudiante. El hecho de que se rindan en fecha fija afecta a la conducta de estudiar, como un programa de reforzamiento en Intervalos Fijos (Holland y Skinner, 1961) y este efecto es visto como responsabilidad del alumno, al que se le sanciona éticamente por "calentar" exámenes.

Hay dos principios evaluativos que ameritarían un mayor análisis: a) Las pruebas deben "discriminar" entre los alumnos, y b) Los rendimientos deben distribuirse según la "curva de Gauss" (Skinner, 1973). Ambos principios, de ser asumidos por la instancia educativa, las transforman en un ente seleccionador más que educador. Sobre la base del segundo principio, tanto profesores como alumnos parecen contentarse con una

ejecución mediocre (merecedora de la nota 4). Es notable el hecho de que los resultados de una prueba son conocidos por los estudiantes, en el mejor de los casos (que no es el común), con 48 horas de retardo, violándose así el principio de las consecuencias contingentes (Holland y Skinner, 1961).

Muchas veces, bajo estas condiciones desfavorables los alumnos deben aprender materias bastante complejas como la estadística, la anatomía, la biología. En nuestro Departamento, la Genética ha sido un tema particularmente difícil para un alto porcentaje de alumnos, en especial porque en su estudio es necesario aplicar una variedad de conocimientos: proporciones, probabilidades, teoría genética, meiosis, etc. El fracaso en el tema es frecuente aún en aspectos tan elementales como el monohibridismo mendeliano. En parte, esto puede deberse a que la genética ha sido enseñada recurriendo a la tríada pedagógica tradicional: "tiza, saliva y anécdotas". Las reglas de la clase común pueden no ser las más indicadas para una materia tan compleja.

El principio de que el rendimiento del alumno es una función del método de enseñanza (Skinner, 1973) puede ser puesto a prueba al comparar los rendimientos de alumnos de similares características enseñados con distintos métodos. El propósito de este trabajo es comparar los rendimientos de grupos de alumnos a quienes se les ha enseñado genética con distintos métodos. Particularmente, nos proponemos probar la eficacia de un método de instrucción personalizada propuesto por Keller (1968), en la enseñanza de la genética.

METODO

Sujetos

Se aplicó la instrucción personalizada a un grupo de 52 alumnos, hombres y mujeres, del primer año del Departamento de Psicología de la Universidad de Chile, ingresados en el año 1978. Este grupo, al que llamaremos experimental, fue comparado con otros tres grupos de alumnos de primer año del mismo departamento, a los que llamaremos controles. El grupo control año 76 se componía de 58 alumnos; el grupo control año 77 se componía de 45 alumnos y el grupo control

año 79 de 35 alumnos. Una diferencia importante entre los cuatro grupos es que sólo el grupo experimental y el grupo control 79 ingresaron a estudiar psicología habiendo rendido la prueba de Conocimientos Específicos de Biología como requisito obligado. Todos estos alumnos deben aprobar el curso regular de Biología General del Plan de Estudios de la carrera.

Ambiente

Las condiciones de este estudio fueron aplicadas en los horarios regulares asignados al curso de biología, cuyo profesor titular es el autor principal de este trabajo. Este horario destina dos períodos de tres horas cada uno, a la semana, a este curso. No hubo diferencias en cuanto a la exigencia horaria de los cuatro grupos. La aplicación de las condiciones se extendió por un período de seis semanas dentro del semestre. La genética es el tercero de cuatro capítulos en el curso de Biología y ese orden se mantuvo en todas las condiciones.

Material

Para la enseñanza de las materias se elaboró un texto programado constituido por 17 secciones. Los textos estaban impresos a mimeógrafo en hojas de roneo corrientes, tamaño oficio. Los estudiantes debían comprar los textos en la Central de Publicaciones del Departamento de Psicología. Además, los estudiantes debieron elaborar hojas de registro en las cuales anotaban su tasa de estudio de los textos programados. Estas fueron confeccionadas en hojas de cuaderno universitario. En ellas se anotaba el número de la sección correspondiente y los ítems que respondían correctamente.

Los textos fueron confeccionados por los autores de este trabajo. Constan de tres clases de material: 1) Secciones de lectura activa con ítems de completación del tipo de los usados por Holland y Skinner (1961). 2) Secciones de resolución de problemas, confeccionadas por los autores de este trabajo; en ellas, los alumnos debían resolver problemas tales como calcular probabilidades de cierto tipo de rasgo en la descendencia, calcular la proporción de genotipos y fenotipos probable en una descendencia dados los genotipos parentales. 3) Secciones de lectura pasiva, del tipo de las usadas por Ferster y Perrot (1976).

La organización general del texto tenía las siguientes características: el contenido del texto fue dividido en unidades y las unidades en secciones. Una unidad comenzaba con una o dos secciones de lectura activa y continuaba con una o dos secciones de resolución de problemas. En algunas unidades, después de la(s) sección(es) de resolución de problemas, seguía una sección de lectura activa y luego una nueva sección de problemas. Las secciones de lectura pasiva eran las últimas en la unidad. Había unidades en las que no se incluyó secciones de lectura pasiva. El texto, aunque dedicado fundamentalmente a la enseñanza de la genética, incluyó secciones de enseñanza de la teoría de las probabilidades y de la meiosis. En muchas secciones había paneles que incluían el planteamiento de ejercicios y diagramas relativos al contenido de la sección.

Procedimiento

Condiciones experimentales: Las condiciones experimentales fueron aplicadas en el grupo ingresado en 1978. Se considera que las condiciones experimentales se componían de dos clases de medidas: a) la disposición de las materias en un texto programado y b) las reglas que normaban las actividades de los alumnos, el profesor y los consultores. Para la lectura correcta de los textos programados se entregó a los alumnos una hoja de instrucciones transcrita del Instructivo al Estudiante del texto de Holland y Skinner (1961) a la cual se le sustituyó todo lo que se relacionaba con psicología por términos asociados a la genética.

En cuanto a las reglas del procedimiento, quizá la mejor forma de exponerlas sea citando textualmente la instrucción que se dio a los estudiantes:

“Ustedes van a estudiar por su cuenta las materias del capítulo de genética. El profesor Pozo no hará “clases” durante el período reservado a este capítulo. En las horas de clase regular ustedes pueden venir a la sala y encontrarán al profesor y a cuatro consultores que tendrán como misión aclarar todas sus dudas, responder sus preguntas, moderar una discusión de pequeño grupo y evaluarlos. Los que deseen estudiar en la sala a esas horas pueden hacerlo; los que deseen estudiar en otra parte, como el patio, la biblioteca o su casa, también

pueden hacerlo. En todo caso, en las horas de clases siempre habrá en la sala personas dispuestas a asistirlos en cualquier problema. En cuanto a las evaluaciones, sólo la Prueba de Capítulo (prueba final de todo el capítulo de genética) deberán rendirla en una fecha fija. Las cuatro pruebas parciales podrán ustedes rendirlas en el momento en que estimen que están suficientemente preparados; en todo caso, es importante que tengan en cuenta que una prueba se considerará aprobada si ustedes rinden por sobre el 90% de la exigencia de la prueba. Obtener un puntaje menor significa que la prueba les será rechazada y tendrán tantas oportunidades de repetir una prueba como necesiten para lograr el porcentaje deseado. Solamente cuando aprueben satisfactoriamente una prueba recibirán los apuntes de la unidad siguiente. Ocasionalmente el profesor Pozo dictará conferencias breves, de aproximadamente 20 minutos de duración. Estas conferencias serán avisadas con una semana de anticipación y a ellas podrán asistir sólo aquellos de ustedes que hayan rendido satisfactoriamente las pruebas y entrevistas de una unidad determinada. En todo caso, estas conferencias no tienen como misión transmitir conocimientos básicos para aprobar el capítulo; nada de lo que en ellas se diga será interrogado en alguna prueba o entrevista y el no asistir a ellas no involucra ninguna consecuencia para ustedes, excepto perder la oportunidad de conocer o discutir los temas allí tratados¹.

En la sala de clases permanecía el profesor del curso más el segundo autor de este trabajo y tres colaboradores que funcionaron como consultores. Todas estas personas eran expertas en el análisis experimental de la conducta y sus aplicaciones en el manejo de la sala de clases¹.

Cuando un alumno pedía dar una prueba le era entregado un formato que contenía dos problemas y una pregunta de ensayo restringido. Los alumnos debían rendir cuatro pruebas parciales, de las cuales dos eran idénticas a las pruebas

aplicadas en los grupos control. Las otras dos diferían por cuanto se introdujo diferencias en el contenido del capítulo. Se comparó a los grupos en las dos pruebas similares. De cada una de estas pruebas había tres formas diferentes pero equivalentes. Una vez que el alumno completaba la prueba iba donde uno de los consultores o donde el profesor y su prueba le era corregida de inmediato, en su presencia. El consultor pedía al alumno que justificara alguna de sus respuestas y este último podía discutir la prueba con el consultor. En último término, era el profesor el que daba el pase definitivo a la prueba del alumno.

Controles :

Los grupos de alumnos ingresados en 1976, 1977 y 1979 fueron enseñados con el método tradicional. Con estos grupos se abarcó el mismo contenido que con el grupo experimental hasta la segunda prueba parcial. Los contenidos fueron transmitidos a través de conferencias con prescripción de bibliografía de apoyo. Los contenidos de las conferencias fueron la principal fuente de preguntas en las pruebas. Todas las pruebas debieron ser rendidas en fechas fijas y con el grupo total de alumnos en la sala. Se mantuvo todos los controles aversivos destinados a reprimir o prevenir la copia o "sopladas". Los alumnos podían conocer los resultados de sus pruebas, como mínimo, a la sesión siguiente, esto es, dos días después de haberla rendido. No había un horario de consejería, sino que el profesor atendía en su oficina a los alumnos que acudían a consultarlo. El profesor trabajó sin ayudantes.

RESULTADOS

En la figura 1 aparece graficado el porcentaje de alumnos que en cada grupo obtuvo cada calificación (de 0 a 70) en la primera prueba parcial. Es importante señalar que los datos del grupo experimental corresponden al primer ensayo de la prueba. No hubo calificaciones inferiores a 60 en esta prueba.

En la figura 2 aparecen graficados los porcentajes de alumnos para cada nota en la segunda prueba parcial. Al igual que antes, los datos del grupo experimental corresponden al primer intento de la prueba. En los gráficos de estas pruebas se excluyó las notas 1 ya que se obtenían por inasistencias. En el GE no hubo inasistencias.

¹ Los autores agradecen sinceramente la colaboración de Cecilia Carlevari M., Juanita Hirman L. y Armando Becerra A., sin cuyo aporte y dedicación desinteresados y eficientísimos, este trabajo no habría sido posible.

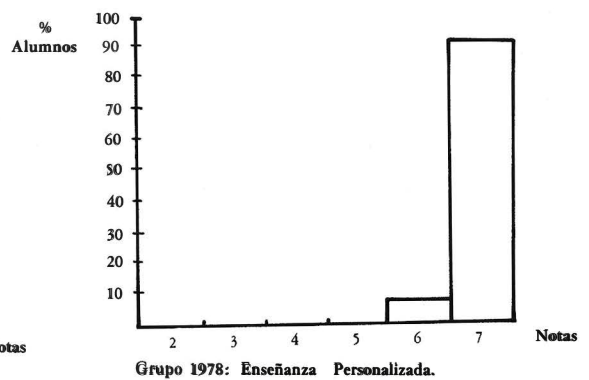
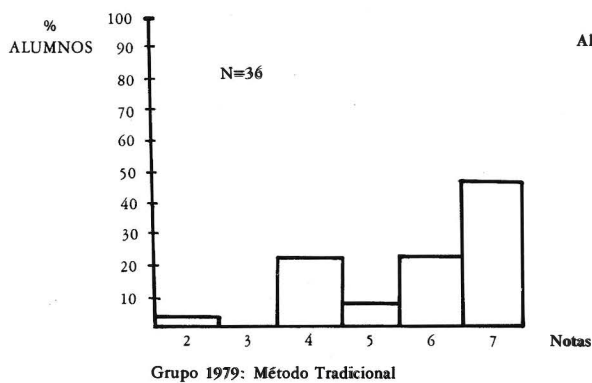
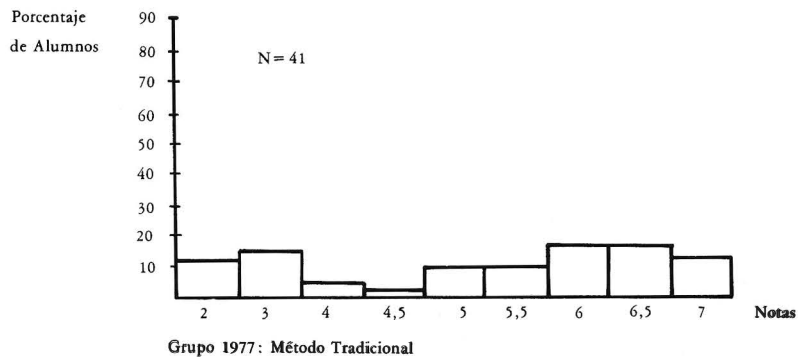
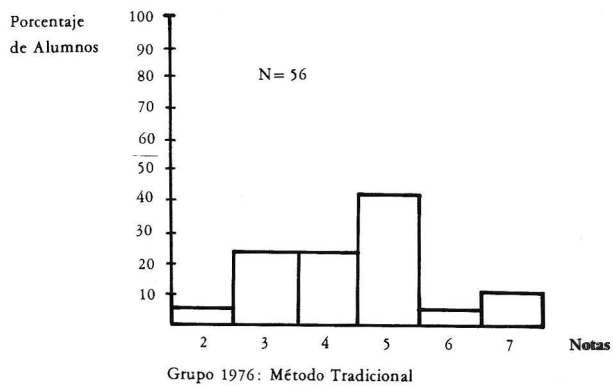


FIGURA 1: Primera Prueba

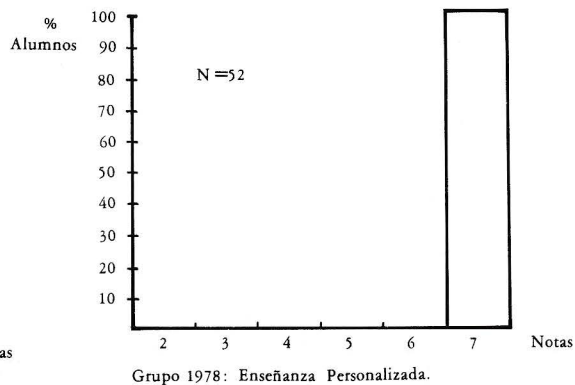
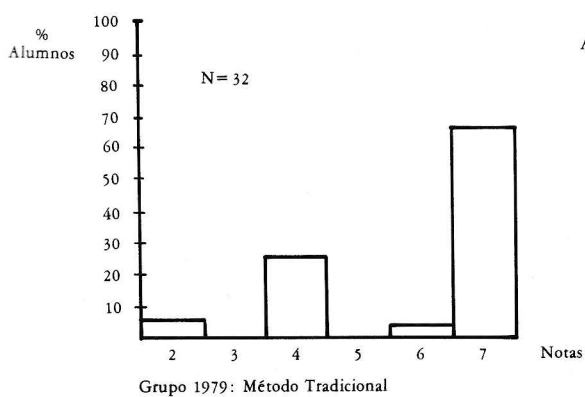
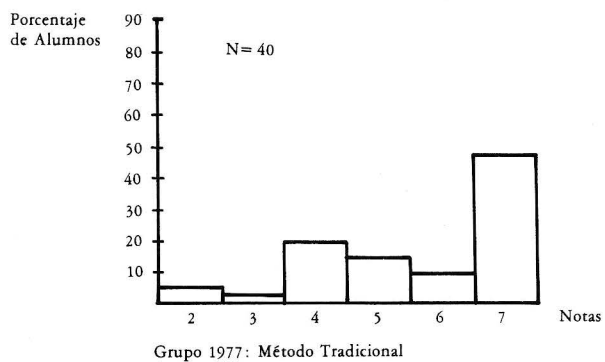
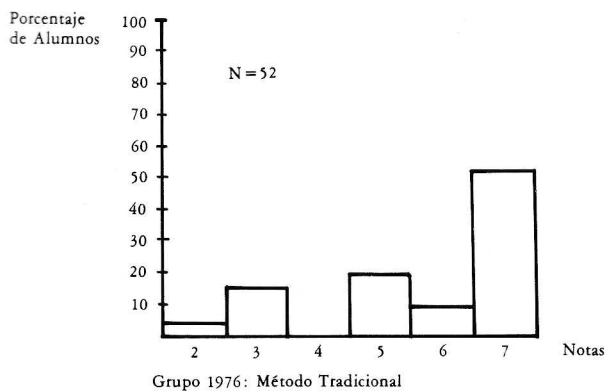


FIGURA 2: Segunda Prueba

Los grupos no difirieron mayormente en los resultados de la prueba de capítulo. Cabe hacer notar que esta prueba es idéntica sólo para los grupos control, pero distinta en cierta cantidad de ítems para el grupo experimental. El promedio de notas en el grupo experimental fue de 4,83. En los grupos 76, 77 y 79 fue de 4,47; 4,705 y 4,75, respectivamente.

ANALISIS

Los resultados en las dos primeras pruebas parciales demuestran que la enseñanza personalizada fue más eficaz que los métodos tradicionales. Estos resultados son concordantes con los reportados por Keller (1968). Un aspecto importante de destacar es que los rendimientos en las primeras dos pruebas rompen el patrón de la curva normal, comúnmente aceptado por los educadores y psicometristas. Más bien el grupo experimental exhibe una curva definitivamente asimétrica hacia la excelencia.

El grupo control 79 obtuvo mayor cantidad de notas 7 que los otros grupos control, aunque menor que la del grupo experimental. Los resultados de la prueba de capítulo no presentan diferencias importantes, a pesar de una pequeña diferencia a favor del grupo experimental.

DISCUSION

Los resultados ponen de relieve la eficacia de la enseñanza personalizada de la genética. Sin duda, el uso de esta metodología puede ser extendido a otras materias. En nuestro departamento, se dicta un curso de Psicología del Aprendizaje que mantiene una serie de características comunes con este método (Luzoro J., sin fecha). Aparte de ello, no conocemos otras aplicaciones de este método en nuestro país.

La difusión de la enseñanza personalizada tiene no sólo una importancia técnica, sino también puede aportar nuevas evidencias que enriquezcan la investigación en este campo. Los antecedentes extranjeros acerca de la instrucción personalizada provienen, en su mayoría, de Estados Unidos. Esto determina algunas diferencias importantes con respecto a nuestro país. Por ejemplo, en Chile existe el fenómeno de la "copia" o "sopladas" entre los alumnos, lo que determina un conjunto de prácticas aversivas por parte de los profesores; esto, al parecer, no ocurre

en EE.UU. En Chile las universidades no disponen de la infraestructura económica necesaria para dotar de ayudantes, imprentas y tiempo a los académicos interesados en investigar en el campo que les es propio. De hecho, nuestros estudiantes debían comprar los apuntes programados, que resultaban más caros que un texto ordinario impreso a mimeógrafo. Varios de estos factores característicos de nuestros ambientes universitarios pueden operar como impedimentos para ampliar las aplicaciones de esta tecnología. El impedimento cultural de la "deshonestidad" del alumno necesita de un tratamiento tecnológico adicional. Con nuestro método simplemente no dábamos la oportunidad a que un estudiante copiara pero no reduciáramos, necesariamente, la probabilidad de que lo hiciera. Es posible, por ejemplo, que los resultados de la prueba de capítulo obedezcan a factores como la fecha, oportunidad única de dar la prueba, y especialmente los controles 'anticopia'. Por otro lado, pudieron obedecer a factores como errores en la construcción de ítems, inexistencia de un requisito de rendimiento (Lloyd, 1969), efectos residuales del resto de los cursos que basan su control en las prácticas aversivas. Lo cierto es que habría sido interesante aplicar esta prueba con las mismas reglas que en las dos parciales, pero ello no se pudo hacer ya que el profesor está obligado a cerrar el semestre en una fecha determinada, y haber procedido así arriesgaba al profesor a no poder terminar en el período señalado.

Una conclusión que se puede aventurar sobre la base de estos resultados es que los rendimientos no deben distribuirse necesariamente de acuerdo con el patrón de la curva normal. Este patrón, que produce no más de un 10% de alumnos eficaces, puede deberse a las prácticas educativas más que a un hecho natural.

Cabe destacar que el método, además de lograr resultados eficaces, produjo importantes reportes de parte de los alumnos. Varios alumnos manifestaron que "no creían que ellos podían ser capaces de resolver problemas de genética" y estaban agradablemente sorprendidos. Un estudiante había dejado la carrera de Biología a causa de la genética y manifestó que para él fue muy importante descubrir que podía aprender y resolver problemas eficazmente. Hubo algunos que reportaron no haber sentido miedo o bloqueo ante las pruebas a pesar del requisito mínimo de

rendimiento. Muchos opinaron que debería enseñarse todas las materias con ese método, el cual les hacía sentir respetados y considerados individualmente. Todos los alumnos del grupo experimental opinaron que no habían sentido ningún esfuerzo o fatiga al estudiar o prepararse (muchos dudaban de la corrección de sus pruebas cuando obtenían 7 debido a este factor).

Lo cierto es que la investigación en esta área parece no sólo interesante sino necesaria. Es un

campo en el que la psicología tiene mucho que ofrecer a otras disciplinas, en especial a la educación. Hay un conjunto de problemas que resolver. Aún resta conocer mucho más acerca de los problemas prácticos planteados por esta tecnología, ya que, como toda nueva contribución de la ciencia de la conducta, ha de enfrentar múltiples "impedimentos culturales que se oponen a la aplicación de una tecnología de la conducta".

REFERENCIAS

- Ferster, C. B. y Perrot, M. C.: Principios de la conducta.
Holland, J. G. y Skinner, B. F.: *Analysis of Behavior*. Mc Graw-Hill, New York, 1961. Editado en español por Trillas. México, 1976.
- Keller, F. S.: Good By Teacher. *Journal of Applied Analysis of Behavior*, 1968, 1, pp. 79-89.
- Lloyd, K. y Knutzen, N.: Un curso programado y autorregulado de Licenciatura en análisis experimental de la conducta. En: Bijou y Rayek: *Análisis conductual aplicado a la educación*. Ed. Trillas, México, 1978.
- Myers, W.: Los principios de aprendizaje operante aplicados a la enseñanza de un curso introductorio de estadística. En: Bijou y Rayek: *Ibídem*.
- Sherman, J. A.: Cambio a una innovación. En: Ulrich y otros: *Control de la conducta humana*, vol. 2, Ed. Trillas, México, 1973.
- Sheppard, W. y Mc Dermot, H.: Diseño y evaluación de un curso programado de introducción a la psicología. En: Bijou y Rayek: *Ibídem*.
- Skinner, B. F.: *Science and Human Behavior*. Mc Millan New York, 1953. Editado en español por: Fontanella, Barcelona, 1971.
- : *Tecnología de la enseñanza*. Ed. Labor, Caracas, 1973.
- Whitehurst, J. G.: Las respuestas académicas y las actitudes originadas en un curso programado de desarrollo infantil. En: Bijou y Rayek: *Ibídem*.

La percepción del tiempo y su relación con la edad*

SERGIO LANDAETA F.¹, MARIA DE LOS ANGELES SAAVEDRA² y YERKO SIMICIC, V.³

RESUMEN: *Se estudió la percepción del tiempo en 60 sujetos normales: 20 niños entre 5 y 6 años; 20 adultos entre 25 y 35 años; y 20 ancianos entre 60 y 75 años. Dos aspectos de la dimensión temporal fueron analizados: La percepción de breves intervalos de tiempo y la Orientación en el Tiempo. Para la primera se usó el método de Reproducción, Estimación Verbal y Producción de un estímulo Standard. Para el segundo se usó la Prueba de Benton (1971). Los resultados señalan diferencias significativas entre niños y adultos y entre adultos y ancianos, para la discriminación de breves intervalos de tiempo, y entre niños y adultos y niños y ancianos para Orientación Temporal. Se discute la relación entre el reloj interno o subjetivo y el reloj externo, a la luz de los resultados obtenidos.*

SUMMARY: *Time discrimination was studied in sixty normal subjects: 20 children between 5 and 6 years; 20 adults between 25-35 years, and 20 elderly subjects, 60-75 years. Two aspects of temporal discrimination were analyzed: the perception of brief time intervals and gross orientation in time. The method of Reproduction, verbal Estimation and Production of a Standard Stimulus was employed to evaluate brief time intervals. For orientation in time, Benton's test was used (1971). The results obtained showed significant differences between children and adults and between adults and elderly people in brief time discrimination, and between children and the elderly in gross orientation in time.*

The relation between an internal or subjective clock and an external, objective clock was discussed with reference to the obtained results.

¹ República 173, Santiago de Chile.

² Casilla 137-D, Correo Central, Departamento de Fisiología y Biofísica Facultad de Medicina, Universidad de Chile.

³ Suárez Mujica 2577, Santiago de Chile.

*Este trabajo está basado en la Memoria para optar al título de Psicólogo: "La influencia de la Edad en la Discriminación Temporal y en la Orientación Temporal", de S. Landaeta y Y. Simicic, Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, 1979. Fue patrocinada por M. A. Saavedra y en parte financiada por el Servicio de Desarrollo Científico-Artístico y de Cooperación Internacional (Proyecto de Investigación B-732-813).

El estudio sistemático de la Percepción del Tiempo comenzó con el nacimiento de la Psicología Experimental. La problemática del tiempo fue llevada a los laboratorios de psicofísica al introducir Fechner los métodos psicofísicos para el estudio de la percepción y sensación, constituyéndose ya en esa época en un importante capítulo de esta disciplina (Fraisse, 1967).

En términos generales, es posible diferenciar objetivamente entre dos formas de experiencia temporal. La percepción de duraciones breves

de tiempo —usualmente de segundos y minutos— y la orientación temporal gruesa como el conocimiento del día de la semana, la ubicación en el año, etc. En la literatura aparecen numerosos trabajos que utilizan métodos objetivos de estudio de uno u otro de estos dos aspectos de la dimensión temporal. Las investigaciones sobre la percepción de breves duraciones de tiempo se han efectuado principalmente en adultos normales (Bindra y Waksberg, 1956; Mills and Rollman, 1979), en pacientes psiquiátricos (Carlson y Feinberg, 1968), o en enfermos con daño orgánico cerebral (ej. Lehman, 1967; Needham y Black, 1970). Aquellos estudios que dicen relación con la orientación temporal gruesa, se han efectuado en niños (Friedman, 1977) o son pruebas que se aplican rutinariamente a enfermos con daño orgánico cerebral (Benton, Van Allen y Fogel, 1964).

El presente trabajo tuvo por objeto estudiar la orientación en el tiempo y la discriminación temporal en grupos normales de diferentes edades ya que la mayoría de los datos mencionados se refieren a hallazgos parciales provenientes de la clínica en que se ha investigado un solo aspecto de la experiencia temporal. Así, resulta un problema de interés el hecho de que las dos formas de experiencia o percepción del tiempo se vean afectadas diferencialmente en pacientes con lesiones cerebrales. Pacientes con síndrome amnésico que no pueden orientarse en el tiempo, valoran, en cambio, con precisión la duración de breves intervalos de tiempo (Talland, 1965). Otros, por el contrario, en los que la orientación en el tiempo se da normalmente, pueden presentar alteraciones en la evaluación de breves intervalos de tiempo e incluso se quejan de perturbaciones en la experiencia subjetiva del paso del tiempo (Coheen, 1950).

Sin duda el sentido del tiempo desarrollado debidamente es característico del adulto normal y los trastornos de orden temporal suelen ser síntomas de alteración mental. Algunos individuos con retardo de tipo intelectual tienen dificultad para organizar sus recuerdos. Podrán acordarse del orden de incidentes ocurridos dos o tres semanas antes, pero todo lo sucedido anteriormente a ese período se amontona en un especie de pasado indefinido. Como los niños pequeños, son prisioneros del presente (Goudsmit y Clairborne, 1974).

Las investigaciones realizadas sobre la discriminación y orientación temporal pueden agruparse de acuerdo con tres enfoques principales: El primero es aquel que busca el "locus" de la función discriminativa del tiempo en el Sistema Nervioso Central. Entre los trabajos de este tipo se encuentran aquellos que estudian el efecto de lesiones cerebrales sobre esta función (ej. Gooddy, 1969). El segundo, pone énfasis en el aspecto fisiológico; entre estos estudios están aquellos que se relacionan con el efecto de anestésicos y drogas estimulantes y depresoras sobre la percepción del tiempo (ej. Clark, Hughes y Nakashima, 1970; Saavedra y Santibáñez, 1973). El tercero, investiga la percepción del tiempo desde su perspectiva evolutiva. En relación con este último enfoque se encuentran las observaciones realizadas por Fraisse y Vautrey (1952), Piaget (1971) y Friedman (1977), entre otros, quienes sugieren que los niños a los seis años pueden discriminar relativamente bien los intervalos temporales y muestran comprensión de la duración. Aunque a esta edad ya comienzan a entender el significado de un ciclo temporal, todavía tienden a confundirse con respecto del pasado y el presente (Gesell, 1954).

El interés del siguiente trabajo se centró en las posibles variaciones en la Discriminación y Orientación Temporal, una vez adquiridas las nociones de presente, pasado y futuro, con el objeto de obtener datos sistemáticos respecto a estas dos formas de apreciación de la temporalidad, en edades marcadamente diferentes. Para ello se usó la prueba de Orientación Temporal de Benton (1964, 1971) y el método de Reproducción, Estimación y Producción de un estímulo Standard, presentado por el experimentador, prueba que ha sido usada en numerosos experimentos de discriminación temporal por otros investigadores (ej. Clausen, 1950; Bindra y Waksberg, 1956).

METODO

Sujetos

Se tomaron 60 sujetos y se dividieron en tres grupos. El primero estaba formado por 20 niños escolares de 5 a 6 años ($\bar{x} = 6,2$), pertenecientes a un colegio de enseñanza particular. El segundo, formado por 20 adultos profesionales, tenían entre 25-35 años ($\bar{x} = 29,5$). El tercero, formado

por 20 ancianos de entre 60 y 75 años ($\bar{x} = 69$) provenían de centros asistenciales.

Se descartaron todos los sujetos con antecedentes de enfermedades graves, traumatismos encefalocraneanos o daño orgánico cerebral. Para homologar la muestra con respecto a nivel intelectual se aplicó la Prueba de Raven. Se controlaron los niveles socioeconómicos, educacionales y de sexo, igualando el número de hombres y mujeres en cada grupo.

Aparato

En la *Prueba de Discriminación de breves intervalos de tiempo* se usó un dispositivo electrónico constituido por una caja emisora de luz y sonido, desde donde emergían cables con interruptores manuales que podían ser manipulados por el sujeto y el experimentador; un cronómetro y un "timer" permitieron medir la duración y los juicios de los sujetos. La caja circular tenía un radio de 6,5 cm y un espesor de 4 cm.; constaba de una ampolleta de 7 v y 0,3 A que emitía la señal luminosa y un vibrador magnético de 10 v y 0,54 A, que emitía el sonido. Un transformador de corriente continua de 220 v/15 v y 7,5 A permitía el paso de la señal luminosa y del sonido. Los interruptores manuales permitían comenzar y terminar la luz y el sonido.

La *Prueba de Orientación Temporal* consistía en cinco preguntas: Fecha de hoy; mes; año; día de la semana; hora del día.

PROCEDIMIENTO

Reproducción

Se encendía la luz durante 3'', 9'', 18'' ó 45'' según una tabla de distribución al azar, pidiéndose al sujeto que reprodujera el intervalo señalado correspondiente al estímulo Standard. A continuación se hacía lo mismo con el estímulo auditivo.

Estimación Verbal

Se encendía la luz durante 3'', 9'', 18'' ó 45'' de acuerdo con la tabla de distribución al azar y se

pedía al sujeto que estimara verbalmente en segundos la duración de cada estímulo. A continuación se hacía lo mismo con el sonido.

Producción

El experimentador pedía del sujeto la realización operacional de intervalos de 3'', 9'', 18'' ó 45'', según tabla de distribución al azar, para los estímulos visuales y auditivos.

Estas fueron las tres subpruebas utilizadas para determinar la discriminación de breves intervalos de tiempo lo cual se llevó a cabo en forma individual y en el orden señalado. Para determinar la Orientación en el tiempo se administró la Prueba de Benton (Benton, 1964), en forma individual, sin permitírseles a los sujetos consultar su reloj. El número de puntos errados eran restados a 100. El puntaje máximo posible era 100, lo que indicaba respuestas correctas a las 5 preguntas.

RESULTADOS

No se encontraron diferencias entre hombres y mujeres ni entre las dos modalidades sensoriales empleadas por lo que se agruparon los datos con respecto a estas dos variables. Así, los resultados de la Prueba de Discriminación de intervalos breves de tiempo para reproducción, estimación y producción aparecen agrupados en la Figura 1, correspondiente a los tres grupos divididos por edad.

Estos datos fueron transformados en arcos tangentes, pendientes y curvaturas, pues estos representan una medida más apropiada que la medida nivel de respuesta en segundos; se obtuvo así, la altura de la respuesta en función del tiempo a cualquier valor dado de la variable edad. El análisis estadístico (ANOVA) realizado en los datos transformados en Arcos Tangentes indicó la existencia de diferencias significativas entre los grupos ($F = 8,45$; g.l. = 2; $p < .01$) de diferentes edades, y entre las pruebas de reproducción, estimación y producción ($F = 54.93$; g.l. = 2; $p < .001$). Indicó también la no interacción entre ambas variables ($F = 2.85$; g.l. = 4). En la Figura 2 se pueden apreciar los datos transformados en Arcos Tangentes.

Figura 1

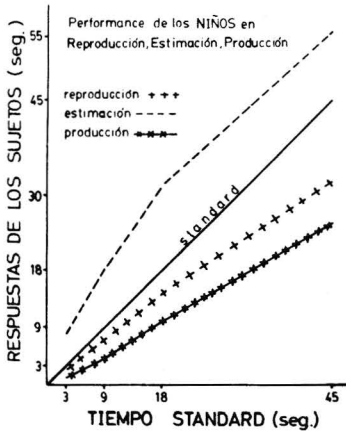


Figura 2

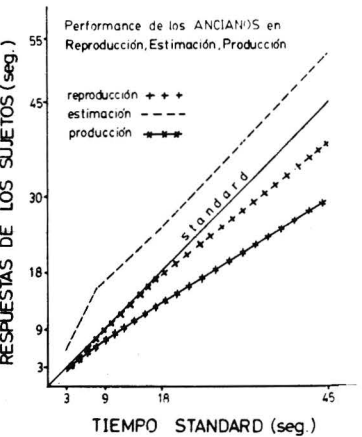
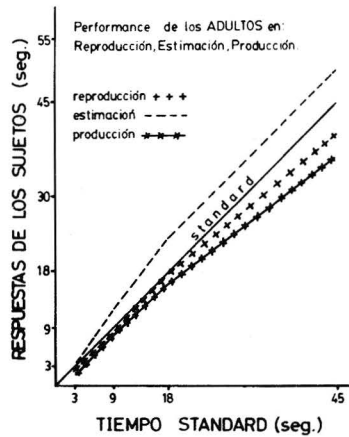
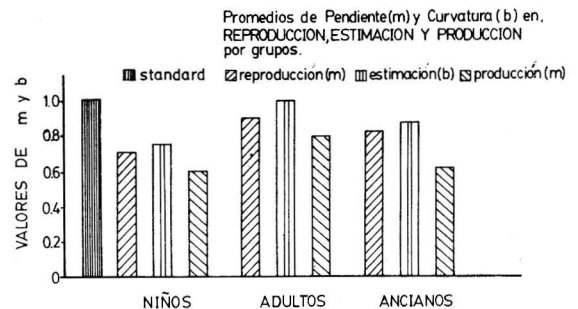
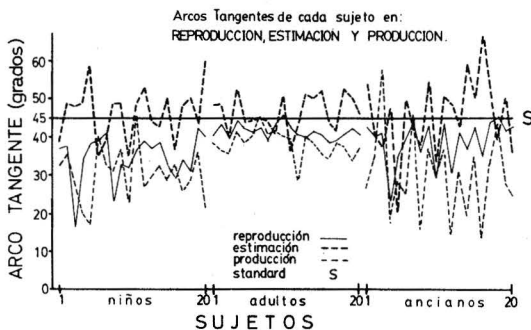


Figura 3



Se realizó un Análisis de la Varianza con los datos transformados en pendiente (m) y curvatura (b) al constituir éstos los datos más representativos de la ejecución de los sujetos desde el punto de vista físico. Estos datos (m y b) pueden observarse en la Figura 3. El ANOVA arrojó resultados significativos ($F = 25.24$; $p < .01$) a semejanza de lo ocurrido en el análisis anterior.

La aplicación de la Prueba de Tukey (Winer, 1972) hizo evidente la diferencia entre tomar los datos de una u otra manera. En ambos casos se observaron diferencias significativas entre los mismos grupos en la prueba de Producción: niños versus adultos y adultos versus ancianos, no constatándose diferencias entre niños y ancianos. Sin embargo, en el segundo análisis se añaden diferencias en la prueba de estimación entre niños y adultos y entre adultos y ancianos.

La Tabla 1 representa el resultado de la Prueba de Tukey en el Análisis de la Varianza correspondiente a datos Arcos Tangentes.

TABLA 1

<i>Grupos</i>	<i>Reproducción</i>	<i>Estimación</i>	<i>Producción</i>	<i>Grupos</i>
Niños	2.8	0.41	0.03	Ancianos
Niños	4.4	0.05	5.2*	Adultos
Adultos	1.5	0.46	5.2*	Ancianos

* $p < .05$ ($f = 4.3$)

En la Tabla 2 se puede observar el resultado de la aplicación del Tukey en el Análisis correspondiente a los datos transformados en pendiente y curvatura.

TABLA 2

<i>Grupos</i>	<i>Reproducción</i>	<i>Estimación</i>	<i>Producción</i>	<i>Grupo</i>
Niños	3.2	3.07	0.6	Ancianos
Niños	4.7*	7.4*	5.1*	Adultos
Adultos	1.5	4.43*	4.46	Ancianos

* $p < .05$ ($F = 4.3$).

El análisis estadístico de los resultados de la Prueba de Orientación Temporal arrojó diferencias significativas entre los niños y adultos ($t = 2.34$; $g.l. = 38$; $p < .05$) y entre niños y ancianos ($t = 2.22$; $g.l. = 38$; $p < .05$). No se observaron diferencias entre adultos y ancianos.

En la Tabla N° 3 pueden observarse los promedios de resultados obtenidos por cada grupo en la prueba de Orientación Temporal de Benton.

TABLA 3

<i>Grupo</i>	<i>Orientación Temporal</i>
Niños	97.35*
Adultos	99.7
Ancianos	99.6

* $p < .05$.

DISCUSION

Los resultados obtenidos podrían ser discutidos desde dos perspectivas. En primer lugar, considerando el rendimiento como tal de los diferentes grupos en las subpruebas Reproducción, Estimación y Producción de un estímulo Standard, y en la Prueba de Orientación Temporal. En segundo término, considerando la relativa rapidez del reloj interno en cada uno de los grupos, comparado con el reloj externo o standard. En otras palabras, tomando en cuenta la impresión subjetiva de cada grupo con respecto al paso del tiempo en su relación con los resultados.

El rendimiento propiamente tal es producto de aprendizaje y por lo tanto, de la experiencia. La capacidad de discriminar tiempos breves y la orientación en el tiempo se desarrollarían como consecuencia de los dos factores que interactúan, el crecimiento biológico y las influencias ambientales. Con lo primero aludimos a la edad y con lo segundo a la experiencia. Los resultados obtenidos del grupo de niños podrían interpretarse en el sentido de que éstos han tenido una experiencia limitada para confrontar su noción temporal con el tiempo real. El adulto, en cambio, que ha tenido mayor experiencia en este sentido, tuvo un rendimiento que concuerda más cercanamente con el estímulo standard, pues la vida lo lleva continuamente a confrontar la percepción de duraciones breves o más largas de tiempo con el reloj, los horarios y el tiempo calendario.

Los ancianos, por otra parte, mostraron una performance más semejante a la de los niños que a la de los adultos. Es posible, sin embargo, que la razón por la cual el rendimiento de los ancianos fuera diferente a la de los adultos, no sea la misma por la que los niños son diferentes de los adultos. Podríamos intentar una explicación en términos de la lentitud que adquieren algunas capacidades psicomotoras en los ancianos con el progreso de la edad. Como el organismo anciano está menos alerta para responder, lo haría más lentamente. La importancia de la atención en la experiencia temporal ya ha sido reconocida por otros autores (Curton y Lordahl, 1974).

Fue posible observar que en los sujetos de todas las edades el reloj interno o juicio subjetivo corre más rápido que el externo, lo que se hace evidente por la sobreestimación de los tiempos con respecto al estímulo standard. Los resultados

concuerdan con los que se encuentran en la literatura (ej. Bindra y Waksberg, 1956; Carlson y Feinberg, 1970). Se ha dicho que el reloj interno es el tiempo personal o juicio subjetivo que se tiene del tiempo. El reloj externo corresponde al tiempo físico o tiempo reloj (Gooddy, 1969). El tiempo absoluto es externo y dependiendo de la aceleración o lentificación interna de cada individuo éste percibirá el tiempo físico en forma variable. Cuando el tiempo se percibe como si estuviera acelerado —lo que se habría observado por una subestimación del standard— el tiempo subjetivo se vivencia como si pasara más lentamente; el tiempo interno es más rápido, en cambio, cuando se juzga que el tiempo externo transcurre lentamente. Esto puede ser inducido con drogas como la anfetamina (ej. Saavedra y Santibáñez, 1973) o con la marihuana (Clark *et al.*, 1970). Cuando el reloj interno va más rápidamente que el standard, se habla de sobreestimación, y cuando va más lento con respecto al standard, de subestimación.

De la observación casual y en base a un estudio piloto realizado anteriormente, se pensó que el niño funcionaría con un reloj interno más rápido que el del adulto. Recordemos que para el niño el tiempo pasa lentamente y el mañana o la próxima semana puede llegar a parecerle que nunca vendrá. La experiencia de los años tendría el efecto de lentificar el reloj interno. Esto fue corroborado empíricamente por los resultados de esta experiencia. Obsérvese la Figura 1 y compárese la diferencia entre la curva de Estimación y el Standard para la performance de los niños con la diferencia entre Estimación y Standard correspondiente al gráfico de la performance de adultos. Es decir, que siendo el reloj interno de los niños más rápido que el de los adultos con respecto al externo, tienen también una sensación subjetiva que el tiempo real pasa más lentamente.

Los resultados de las pruebas del grupo de ancianos no fueron como se esperaron de acuerdo con la observación casual. Para el anciano el

tiempo pasa rápidamente. Los recuerdos parecen recientes y los años pasan "sin darse cuenta". Por lo tanto, tienen un reloj interno más lento que el del adulto. Sin embargo, en las pruebas de breves intervalos de tiempo se parecen más a la performance de los niños que de los adultos. Es posible que la muestra utilizada no fuera realmente representativa ya que los ancianos pertenecían a centros asistenciales donde viven con horarios determinados y se les recuerda el mes, el día y la hora permanentemente. Ubican los días por las visitas médicas, de familiares o amigos. Tienen contacto con lecturas de periódicos o referencia a la duración de su permanencia en la institución. Esta explicación nos parece insuficiente ya que, en todo caso, los factores mencionados debieran haberlos acercado a la performance de los adultos.

En relación con la Prueba de Orientación Temporal, los resultados confirmaron los hallazgos de Benton (1964). Los errores cometidos por los grupos siguieron la misma tendencia, siendo el error más común equivocar el día del mes, luego decir la hora, luego el día de la semana y por último errar el mes o el año.

En esta parte de los resultados, los niños fueron significativamente inferiores a los adultos y ancianos. Por su corta edad y poca experiencia todavía no se orientan perfectamente en el tiempo grueso. Su vida comienza recién a ser influida por eventos significativos en un nivel consciente, los que posteriormente contribuirán a que evalúen correctamente el paso del tiempo.

Del análisis de los resultados podemos concluir que tanto en la Discriminación del Tiempo como en Orientación Temporal, existen diferencias relacionadas con el incremento de la edad, lo que concuerda con los escasos trabajos de la literatura. En resumen, el presente experimento aporta datos que destacan la relevancia de la edad en el desarrollo del sentido del tiempo, lo que concuerda con la evolución de otras funciones cognitivas fundamentales del hombre.

REFERENCIAS

Benton, A. El sentido del tiempo en pacientes con lesiones cerebrales. En: *Introducción a la Neuropsicología*. Cap. V. 69-79. Barcelona, 1971.

Benton, A., Van Allen, M., y Fogel, M. L. Temporal Orientation in cerebral disease. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 1964 134, 110-119.

- Bindra, D. and Waksberg, H. Methods and terminology in studies of time estimation. *Psychological Bulletin*, 1956, 53, 2, 155-159.
- Carlson, V. R. and Feinberg, I. Individual variations in time judgment and the concept of an internal clock. *Journal of Experimental Psychology*, 1968, 77, 4, 631-640.
- Clark, L. D., Hughes, R. and Nakashima, F. N. Behavioral effects of marihuana. Experimental studies. *Archives of General Psychiatry*, 1970, 23, 193-198.
- Clausen, J. An evaluation of experimental methods of time judgment. *Journal of Experimental Psychology*, 1950, 40, 756-761.
- Coheen, J. Disturbances in time discrimination in organic brain disease. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 1950, 112, 121-129.
- Curton, E. D. and Lordahl, D. S. Effects of attentional focus and arousal on time estimation. *Journal of Experimental Psychology* 1974, 103, 5, 861-867.
- Fraisse, P. *La Psychologie du Temps*. Presses Universitaires de France, 1967.
- Fraisse, P., et Vautrey, P. La Perception de l'espace, de la vitesse et du temps chez l'enfant de cinq ans. *Enfance*, 1952, 102-109.
- Friedman, W. J. The development of children's understandings of cyclic aspects of time. *Child Development*, 1977, 48: 1593-1599.
- Gesell, A. e Ilg, F. *El niño de cinco a diez años*. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1954.
- Gooddy, W. Disorders of the time sense. In: *Handbook of Clinical Neurology*. Vol. 3 Ch. 13. Ed. Vinken and Bruyn, 1969.
- Goudsmit, S. y Clairborne, R. *El Tiempo*. Colección Científica de Time-Life, 1974, México.
- Lehman, H. G. Time and Psychopathology. *Annual New York Academy of Science*, 1967, 138, 798-821.
- Mills, L. and Rollman, G. B. Left hemisphere selectivity for processing duration in normal subjects. *Brain and Language*, 1979, 7, 320-335.
- Needham, F. and Black, J. K. The relative ability of aphasic persons to judge the duration and intensity of pure tones. *Journal of Speech and Hearing Research*, 1970, 13, 725-730.
- Piaget, J. *The child's Conception of Time*. New York, Ballantine, 1971.
- Saavedra, M. A. y Santibáñez, G. Acción de drogas en el condicionamiento al tiempo. En: *Psicobiología del Aprendizaje*, Ed. Block, S. y Aneiros, R. Universidad de Chile, 1973, 219-228.
- Talland, G. *Deranged Memory*. Academic Press, New York, 1965.
- Winer, B. J. *Statistical Principles in Experimental Design*. Second Edition, 1971, p. 198. McGraw-Hill Series in Psychology.

Aplicación del método fónico-gestual para la enseñanza de la lectura y escritura en alumnos de Primer Año Básico*

ANNE MARIA BLUTH L., PATRICIA BRICEÑO N., CARMEN BONNEFOY D. y
JANETT REYDET B.
Universidad de Chile

RESUMEN: *En la presente investigación se estudió la eficacia de dos métodos de aprendizaje de lectura y escritura: Método global con escritura Script y Método Fónico-gestual con escritura cursiva.*

Elegimos una muestra intencionada de tipo pareada, compuesta por 60 niños de primer año básico. Se pareó por sexo, edad, nivel sociocultural, probabilidad de rendimiento en lectura y escritura y asistencia previa a Kinder.

Se evaluó a ambos grupos a través de Prueba Exploratoria de Dislexia Específica y Prueba de Escritura de M. Condemarin y M. Chadwick.

Se encontraron diferencias significativas en el rendimiento a favor del grupo experimental en lectura y escritura en cuanto a: Nivel de lectura alcanzado, menor cantidad de errores específicos, comprensión de lectura, calidad de la escritura, dictado y escritura espontánea; lo que atribuimos a la mayor eficacia del método fónico gestual.

SUMMARY: *The following investigation was aimed at testing two reading and writing methods: Script-writing analytical method and cursive writing phonic-gestual method.*

Sixty children attending first grade constituted our intentional matched sample. They were matched for sex, age, sociocultural level, kindergarten assistance and the yielded probability of reading and writing were matching parameters considered.

Exploratory specific dislexia test and Condemarin and Chadwick writing test were applied to measure the control and experimental group's characteristic.

The results of the experimental group were significantly higher than those obtained by the control group for the following parameters: Writing level, specific mistakes, reading comprehension, writing quality, dictation and spontaneous writing, this difference was interpreted in terms of the phonic gestical method's efficiency.

INTRODUCCION

El presente trabajo es el resumen de nuestra tesis de grado en la cual abordamos el problema del alto índice de niños con dificultades en el apren-

dizaje de la lectura y escritura, ya que muchas de estas dificultades son secundarias a un mal método de enseñanza.

Nuestro objetivo fue comparar los dos métodos de enseñanza de lectura y escritura más usados en Chile y de este modo determinar cuál método se ajusta mejor a las necesidades de los niños chilenos.

*Tesis de grado premiada por el Colegio de Psicólogos, 1979. Profesora Patrocinante: Patricia Eissman.

Los métodos de lectura son de dos tipos:

1. **Método Global-Analítico :**

Desde el comienzo se pone al niño frente a la palabra o frase entera, postulando que los niños deben y pueden aprender a leer mejor cuando se enfatiza el significado desde el comienzo. Ejemplos de textos: "Campanita", "Adelante", "Un paso más", "Sigamos el Camino".

2. **Método Sintético :**

Comienza por el estudio de los signos o sonidos elementales, postulando que la etapa inicial de la lectura debe enfatizar el dominio del código. Ejemplo de textos "Silabario Hispanoamericano" (silábico) "Silabario Matte" (Alfabético y Fónico), "Dame la mano" (fónico).

Con respecto a ésto nos planteamos la siguiente interrogante ¿Aprenden mejor los niños con un método inicial que enfatiza el código o con otro que enfatiza el significado?

En síntesis, las investigaciones sobre estos dos métodos (Chall, 1970) nos indican que una aproximación inicial en el análisis fónico resulta en desventaja en cuanto a comprensión y velocidad al comienzo del primer año, pero logra mejores resultados en comprensión al final del segundo año. En cuanto al reconocimiento de palabras, una vez que el niño posee el dominio fónico, está siempre en ventaja por la capacidad de transferencia que se establece.

Con respecto a las diferencias individuales, niños con inteligencia promedio o bajo ésta, o, niños de niveles socioeconómicos bajos, aprenden mejor con un método que enfatiza el código. Los estudios clínicos muestran que ambas aproximaciones producen fracasos, pero un método que enfatiza la lectura de palabras y el significado, produce mayores fracasos que aquél que enfatiza el código.

En cuanto a la escritura, hay autores que sostienen que la mejor forma de enseñar al niño es utilizando el modelo de letra Script porque sus movimientos son fáciles de hacer, es más legible que la letra cursiva y por su similitud con las letras impresas de los libros es más fácil de reconocer sin que los niños deban aprender dos alfabetos. Por las exigencias de rapidez en cursos posteriores, la letra Script no se adopta como

estilo definitivo, siendo necesario que el niño efectúe un nuevo aprendizaje a nivel de segundo o tercero básico, con lo cual el aprendizaje se ve reemplazado en lugar de fortalecido.

Otros autores, partidarios de la letra cursiva, sostienen que ésta favorece la unidad de la palabra, permitiendo al niño visualizar mejor la separación entre cada una. Favorece asimismo la flexibilidad y continuidad de movimientos y su aprendizaje se ve reforzado porque requiere de una actividad muscular continua lo que la hace más difícil de olvidar, y el niño no se ve obligado a cambiar su aprendizaje en años posteriores.

Así, a pesar de las ventajas y desventajas de cada uno de los métodos de lectura y escritura, sigue siendo una preocupación encontrar un método que facilite el aprendizaje simultáneo de todos los niños, tanto normales como de los que presentan problemas y cuyas deficiencias pueden ser tratadas solamente por medio de métodos adecuados para cada uno de estos aprendizajes, yendo de tareas simples a otras más complejas, reforzando el aprendizaje visual por otros canales sensoriales, y todo ésto no en escuelas especiales, sino, en las salas de una escuela común con niños de C.I. entre 80 y 120, no siempre estimulados por su familia ni ayudados cuando tienen dificultades en la escuela.

Encontramos que el Método Fónico Gestual de Mme. Borel Maissonny (1967) se ajusta a estas características. Este método surgió en Francia para el tratamiento de niños disléxicos y la experiencia con ellos demostró que la memorización se facilita acompañando cada letra, en el momento de leer, de un gesto. Más tarde, se vio que este método era aplicable tanto a niños con problemas de aprendizaje como a niños normales, con la finalidad de prevenir los problemas que surgen al inicio del aprendizaje de la lectura y escritura. Basándose en este método, los autores Alliende, Condemarin y Chadwick (1977), crearon para Chile el texto "Dame la Mano". Al conocer el texto nos interesó lo innovador de su metodología, ya que usa el gesto como una nueva clave sensorial que se añade a las claves visuales y auditivas existentes.

Se inicia el aprendizaje de la escritura en una línea consecuente con el punto de partida psicomotriz, cuyo objetivo es desarrollar en el niño destrezas para iniciar el aprendizaje de la escritura

cursiva. El objetivo de la enseñanza de la escritura es lograr que el niño desarrolle una escritura personal de fácil ejecución y que constituya para él y los demás un instrumento de comunicación. Por último, las actividades pueden individualizarse en caso que se den rendimientos superiores o inferiores al promedio, ya sea en escritura, lectura o ambas.

OBJETIVOS

El objetivo general de nuestra investigación fue comprobar la eficacia del Método Fónico-Gestual, aplicándolo en Chile basándonos en el texto "Dame la Mano" (Alliende, Condemarín y Chadwick, 1977).

Nuestros objetivos específicos fueron:

- Comparar el rendimiento en lectura alcanzado por el grupo control, basándose en el texto "Campanita" y por el grupo experimental basándose en el texto "Dame la Mano".
- Comparar el rendimiento en escritura alcanzado por el grupo control utilizando el modelo de letra "Script" y el grupo experimental usando el modelo de letra "Cursiva".
- Comparar la incidencia de retardo lector en el grupo control y Grupo experimental a través de la Prueba Exploratoria de Dislexia Específica (P.E.D.E.) de Blomquist y Condemarín (1975).
- Comparar la incidencia de un bajo rendimiento en escritura a través de la prueba de Escritura de Condemarín y Chadwick (comunicación personal, 1978).

METODO

Elegimos una muestra intencionada o de elección razonada de tipo pareada, la que estuvo compuesta por 60 niños de ambos sexos pertenecientes al primer año básico de la Escuela Particular N° 13 "Rosario Concha". Estos 60 niños constituían un curso completo que fue dividido de la siguiente forma:

- El grupo control comprendía 30 niños (14 varones y 16 niñas), al igual que el grupo experimental.

Elegimos esta Escuela ya que siendo particular asisten niños de nivel sociocultural medio y bajo, siendo representativa de nuestra realidad escolar.

Los criterios usados para parear la muestra fueron los siguientes:

Sexo :

Se trató de dar representatividad equivalente para ambos sexos dentro de la muestra, debido a que las investigaciones muestran que las niñas maduran más temprano que los niños y sin embargo, ambos grupos están sometidos a las mismas exigencias.

Edad :

Utilizamos la edad como criterio de pareo, ya que a pesar de ser muy controvertido, hay autores que señalan que existe cierto tipo de habilidades y rendimientos que varían sobre la base de la E.C. como por ejemplo, el aprestamiento para el uso del lenguaje escrito, el cual no sólo depende de la E.M. sino también de la maduración física.

Nivel Sociocultural :

Se obtuvo de acuerdo a dos indicadores fundamentales: nivel educacional y tipo de trabajo de los padres según el criterio de Barilari y Oxley (1966). Consideramos importante la estimulación psicosocial que el niño recibe de su ambiente, pues constituye un factor altamente relacionado con la madurez escolar, ya que afecta a la motivación, lenguaje y desarrollo en general.

Probabilidad de Rendimiento :

Se ubicó a los sujetos de acuerdo a la probabilidad de rendimiento en lectura y escritura, obtenida en la Prueba de Funciones Básicas de O. Berdiceski y N. Milicic, 1976.

Asistencia Previa a Kinder :

Utilizamos este criterio por su importancia en el desarrollo de las funciones básicas y en el incremento de la estimulación psicosocial.

El rendimiento lector de los niños al iniciar el año escolar obtenido a través de la Prueba Exploratoria de Dislexia Específica, no se utilizó como variable de pareo, pues ningún niño presentó nivel lector. Por la misma razón no fue considerado el rendimiento en escritura.

PROCEDIMIENTO

En líneas generales, nuestro plan de trabajo para aplicar el texto fue el siguiente:

- Se acordó con la profesora de primer año básico que la clase de Castellano se efectuaría para ambos grupos en el mismo horario. Los niños serían separados sólo durante esa hora en que nosotros haríamos clases al grupo experimental, aplicando el texto "Dame la Mano" y la profesora haría clases al grupo control aplicando el texto "Campanita". El resto del tiempo los niños permanecerían juntos con la misma profesora asistiendo al resto de las asignaturas.
- Las clases se llevaban a cabo en parejas de profesores, tanto para el grupo experimental como para el grupo control. En el grupo experimental una de las integrantes de la investigación, debería haber asistido el día anterior para no perder la continuidad y así no perturbar a los niños con un cambio muy radical. En noviembre se hicieron las evaluaciones finales para ambos grupos. Los instrumentos que se utilizaron fueron los siguientes:

1. Prueba Exploratoria de Dislexia Específica: Se llevó a cabo un análisis cuantitativo donde se obtuvo puntajes y percentiles por curso y por edad, tanto para el nivel lector como para Errores Específicos. Se usó prueba de Student para diferencias de promedio. Se hizo también un análisis por categorías para obtener los niveles de lectura y comprensión alcanzado por los niños, cuyo nivel de significación se obtuvo por medio de x^2 .
2. Prueba de Escritura (Condemarín, Chadwick, 1978). Esta prueba (en proceso de estandarización) evalúa el desarrollo de la escritura alcanzado por los niños a partir de su escolaridad sistemática. Comprende 5 subpruebas que evalúan aspectos grafométricos como: Rapidez de ejecución, calidad de ejecución, dictado, escritura espontánea. Con los resultados obtenidos en la prueba de copia, dictado, escritura espontánea se hizo un análisis no paramétrico por categorías a través de x^2 . Para cada prueba se obtuvieron niveles de acuerdo al puntaje obtenido en ellas. Para la prueba de velocidad,

se utilizó la prueba de la mediana cuya significación se obtuvo por medio de x^2 .

Tanto para las pruebas de lectura como de escritura, el nivel de significación fue fijado en $p < 0.05$.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos en nuestra investigación fueron los siguientes:

Rendimiento en lectura:

Se encontraron diferencias altamente significativas, tanto por edad como por curso a favor del grupo experimental ($t = 7.52$ y 7.01 $p < 0.001$, respectivamente).

Nivel Lector:

A través de la prueba de x^2 se encontraron diferencias altamente significativas a favor del grupo experimental en cuanto al nivel de lectura alcanzado ($x^2 = 30.26$, $p < 0.001$). El 80% de los casos alcanzó el tercer nivel lector, es decir, un rendimiento equivalente a un 2º año básico cursado. Solamente un 4% (un caso) no alcanzó el primer nivel lector. En el grupo control sólo un 4% alcanzó el tercer nivel de lectura y un 44% no logró el primer nivel.

Errores Específicos:

A través de t de Student para diferencias de promedios, se encontraron diferencias altamente significativas a favor del grupo experimental tanto por edad como por curso ($t = 5.84$ y 5.23 ; $p < 0.001$ respectivamente). En cuanto a la distribución de los sujetos en torno a la mediana, se encontraron diferencias altamente significativas a favor del grupo experimental ($x^2 = 9.69$; $p < 0.01$). Un 72% se ubicó sobre la mediana. En el grupo control sólo un 24% se ubicó sobre ésta.

Comprensión de Lectura:

A través de un análisis categorial se encontraron diferencias altamente significativas a favor del grupo experimental ($x^2 = 34.44$; $p < 0.001$). Un 84% alcanzó el tercer nivel de comprensión. En el grupo control, un 4% alcanzó el tercer nivel y un 52% no presentó comprensión de lectura.

Rendimiento en Escritura:

Dada la complejidad de la escritura cursiva, tanto para la prueba de velocidad normal como de velocidad rápida, esperábamos diferencias a favor del grupo control en lo referente a la distribución de los sujetos sobre la mediana. Sin embargo, no hubo diferencias significativas ($\chi^2 = 0,081$ y 0 respectivamente); entre ambos grupos.

Copia:

Se encontraron diferencias significativas a favor del grupo experimental en cuanto a la calidad de la ejecución de la copia ($\chi^2 = 6,38$ $p < 0,01$). En el grupo experimental un 88% alcanzó el tercer nivel, en el grupo control, un 56% alcanzó el tercer nivel.

Dictado:

Se encontraron diferencias significativas a favor del grupo experimental en cuanto al nivel alcanzado en dictado ($\chi^2 = 19,24$ $p < 0,001$). Un 84% del grupo experimental alcanzó el tercer nivel en oposición a un 24% del grupo control.

Escritura Espontánea:

En esta prueba se encontraron diferencias significativas a favor del grupo experimental ($\chi^2 = 9,23$ $p < 0,001$). Un 88% presentó escritura espontánea y un 12% no la presentó. En el grupo control un 48% presentó este tipo de escritura y un 52% no lo hizo.

DISCUSION

Dados todos los resultados obtenidos, concluimos que la superioridad del grupo experimental, tanto en las pruebas de lectura como de escritura, salvo en rapidez de ejecución, se debieron a la aplicación del Método Fónico-Gestual.

El gesto ayudó a los niños que recién comenzaban a leer a que no se saltaran ni confundieran letras, ya que al seguir la secuencia de éstos, eran capaces de leer las letras dentro de la palabra en el orden adecuado.

Los resultados obtenidos en P.E.D.E. en la parte de Errores Específicos, confirman lo planteado en el marco teórico en cuanto a que el Método Fónico-Gestual es un método preventivo de trastornos de aprendizaje de la lectura.

Con respecto a comprensión de lectura, pudimos concluir que a pesar de lo planteado por algunos autores en cuanto a que los méto-

dos que enfatizan el código, disminuyen la capacidad de comprender lo que se lee; nuestra experiencia, muestra que los niños del grupo experimental, presentaron mayor precisión en el reconocimiento de las palabras, permitiéndoles una lectura correcta y a la vez la comprensión no se vio disminuida, alcanzando el 100% de los niños, los distintos niveles de comprensión de lectura.

En cuanto al grupo control, el hecho que más de la mitad de los niños no fueron capaces de leer un trozo nuevo para ellos y sin embargo eran capaces de leer trozos de su texto de estudio, demuestra que la memorización juega un papel fundamental en la metodología global de enseñanza de la lectura.

En cuanto a la velocidad de la escritura, esperábamos resultados favorables a los niños del grupo control, por ser la letra "Script" más fácil de ejecutar por sus movimientos más simples. Sin embargo, no hubo diferencias entre ambos grupos, lo que atribuimos a la metodología empleada y a la ejercitación que los niños recibieron durante el año. Esto demuestra que la complejidad de la letra cursiva puede superarse con un buen método.

Los resultados a favor de los niños del grupo experimental tanto para la prueba de escritura espontánea como de dictado lo atribuimos al mayor dominio del código por parte del grupo experimental, lo que facilita la evocación de los símbolos y su reproducción para reconstruir palabras y frases.

Finalmente quisiéramos proponer, una posible futura investigación con los niños de esta muestra, para observar en años posteriores si se mantienen las diferencias significativas encontradas en este estudio.

REFERENCIAS

- Aguila, Bobadilla, Moll, Pavéz, Pregnan, Riveros, Schmidt, Segovia. *Campanita*, Ed. Andrés Bello, 1976.
- Alliende, Condemarin y Chadwick. *Dame la Mano*, Italgraf S. A. Bogotá, 1977.
- Berdicewski y Milicic. *Manual de la Prueba de Funciones Básicas (P.F.B.) para predecir el rendimiento en lectura y escritura*, 1976.
- Blomquist y Condemarin. *La Dislexia*. Ed. Universitaria, 1975.
- Borel-Maisonny. *Langage Oral et écrit*. Delachaux et Niestle Neuchatel (Suisse), 1967, Tomos I y II.
- Chall. *Learning to read*, Mc Graw Hill Book Co., New York, 1970.

Patrones de ingestión de alcohol en la publicidad televisiva chilena : un acercamiento empírico

MARCELO DIDIER CASTILLO
*Universidad Católica de Chile*¹

RESUMEN: *Este trabajo describe el concepto de "patrón cultural de ingestión de alcohol" y analiza cómo la televisión puede actuar para socializar al televidente respecto al consumo de alcohol.*

Un análisis de nueve comerciales de televisión que publicitaban distintos tipos de bebidas alcohólicas (vino, cerveza, licores) muestra cómo promueven la ingestión de alcohol de acuerdo con un patrón cultural que puede describirse como favoreciendo: a) un uso social del alcohol; b) en el hogar o al aire libre; c) en grupos mixtos, y d) con fines recreativos.

Se analizan las implicaciones de este hecho para los patrones de consumo de alcohol que se creen vigentes en Chile.

SUMMARY: *This paper describes the concept of "cultural pattern of alcohol intake" and analyzes how television can act to socialize the viewer about alcohol consumption.*

An analysis of nine TV spots which publicize different types of alcoholic beverages (wine, beer, liquors) shows how they promote alcohol intake according to a cultural pattern that can be described as favouring: a) a social use of alcohol; b) at home or in the open; c) in heterosexual groups, and d) with recreational purposes.

Implications of this fact for the cultural patterns of alcohol use actually believed to exist in Chile are analyzed.

Durante 1980, reglamentos del Consejo Nacional de Televisión limitaron el horario de exhibición de propaganda de bebidas alcohólicas y tabaco. Las decisiones se apoyan en la idea de evitar un contacto temprano de los menores con dichos productos. Por lo tanto, parece buscarse algo distinto de una reducción a corto plazo del consumo de tales productos. De hecho, estudios realizados en Estados Unidos y Canadá (Ogborne y

Smart, 1980) señalan que limitaciones en la propaganda de bebidas alcohólicas no producen bajas en el consumo de las mismas.

El propósito ostensible de la propaganda es orientar la demanda de un producto hacia determinada marca, debemos admitir que sus efectos van mucho más allá. Uno de ellos, tema de este estudio, es que puede constituirse en un poderoso agente socializante, sugiriendo situaciones en que determinadas personas pueden (o deben) beber determinada cantidad de cierta bebida alcohólica con ciertas consecuencias. En resumen, transmite un patrón cultural de uso del alcohol

¹ Escuela de Psicología, Universidad Católica de Chile V. Mackenna, 4860, Stgo., Chile.

al televidente. Este patrón puede debilitar o reafirmar el modo de consumo de alcohol que la persona tiene.

PATRONES CULTURALES DE INGESTION DE ALCOHOL

Al igual que la mayoría de las conductas relacionadas con la ingestión de sustancias alimenticias o medicinales, el consumo de alcohol es altamente ritualizado en diferentes sociedades. A través de su contacto con las bebidas alcohólicas, las culturas van fijando un conjunto de reglas para que su consumo produzca resultados positivos para quien bebe y adaptativos a la sociedad en la que vive. Estas reglas suelen referirse a quien puede beber, y dónde, cuándo, cómo y con quién puede hacerlo (Maloff y col., 1979).

Un análisis más sistemático del concepto de patrón cultural de ingestión de alcohol permite distinguir dos componentes principales en él (Didier, 1980).

- a) Las *funciones* asignadas a la sustancia en la cultura, y
- b) Las *normas* que guían el comportamiento hacia dicha sustancia.

Las funciones de una sustancia son, básicamente, los usos prescritos para ella. Cada cultura utiliza el alcohol con ciertos fines que considera beneficiosos y rechaza aquellos usos que considera perjudiciales para sus miembros. Promover la camaradería y la amistad, desinhibir comportamientos sexuales o agresivos, reducir la tensión y la angustia, combatir el cansancio y el frío son algunas de las funciones que distintas culturas asignan al alcohol. Cada sociedad prefiere algunas funciones y rechaza otras.

Las funciones de una droga son producto de la interacción entre sus propiedades farmacológicas y las expectativas culturales respecto a sus efectos. Por ejemplo, en algunos lugares se usa la marihuana para que el usuario se relaje y disfrute de una sensación de laxitud. En otros, se la usa para tomar fuerza para el trabajo pesado (Fletcher, Satz y Carter, 1979). Esta variabilidad de los efectos de un fármaco se conoce como "plasticidad cultural" de las drogas. (Maloff y col., 1979).

Las normas sociales (formales e informales) guían al miembro de la cultura respecto a cómo comportarse frente a determinada sustancia. Pueden prohibir el consumo o hacerlo casi

forzoso; especifican lugares, ocasiones y compañía que pueden asociarse con consumo de alcohol. Las normas suelen representar maneras en que la cultura ha probado exitosamente que se puede lograr que el alcohol cumpla ciertas funciones. Así, las culturas que enfatizan funciones sociales preferirán que se consuma el alcohol en grupos, mientras que las que ven al alcohol como medicina o ansiolítico admitirán con mayor facilidad al bebedor solitario. Aquellas culturas en que el alcohol sirve de excusa o válvula para la aparición de comportamiento antisociales aceptan, generalmente, la embriaguez. Otras culturas prefieren que sus miembros beban moderadamente para no producir una dislocación del flujo de la interacción social.

Las normas más importantes son:

- a) Las referentes al *usuario*, que detalla quienes deben, pueden o no pueden usar la sustancia, según sexo, edad, nivel socioeconómico (NSE) y otros criterios.
- b) Las referentes a la *situación* en que se ingiere el alcohol:
 1. Contexto físico en que se bebe (el hogar, un bar, un paseo).
 2. Contexto social en que se bebe (solo, con amigos, con la familia, etc.) y
 3. Ocasiones en que se bebe (con la comida, en fiestas, etc.).
- c) Aquellas que fijan *dosis* máximas o mínimas que se pueden ingerir en distintas situaciones.
- d) *Recetas* de preparación y combinación de la bebida alcohólica, y
- e) Finalmente, *reacciones* a la ingestión moderada y la ebriedad.

El trabajo pionero de Varela y Solari (Cit. Montenegro, 1980) en la década del 50 delineó tres patrones de ingestión en Santiago: el mapuche, el mestizo y el peninsular o sudeuropeo.

La importancia del patrón *mapuche* (Lomnitz, 1976) está dada por su influencia en la formación del patrón obrero urbano, o mestizo, al fundirse con el patrón español. Los mapuches bebían grandes cantidades de bebidas alcohólicas de baja graduación en ocasiones sociales y religiosas. La consecuencia natural era la embriaguez, que iba acompañada de conductas agresivas y sexuales que habitualmente eran inhibidas.

El patrón *obrero* se caracteriza por la ingestión de dosis masivas de alcohol en grupos de iguales del sexo masculino, como símbolo de amistad

y cohesión del grupo. Se bebe en lugares públicos, fuera de casa, hasta la ebriedad. La ingestión de la mujer es menos aceptada, estando confinada al hogar e incluso a la clandestinidad, excepto en caso de fiesta.

El patrón europeo meridional, adoptado por nuestra clase media, tiene como característica central la ingestión moderada de alcohol, junto con las comidas, en un contexto familiar en que la ebriedad es rechazada (Cf. Wilkinson, 1970).

En general, en nuestro país se favorece el consumo de bebidas de baja graduación alcohólica, como el vino (11-14 grados), la cerveza o la chicha (4-6 grados). En parte este énfasis se debe al carácter social de beber alcohol en nuestra cultura, en que aquellas bebidas que permiten conversar largamente mientras se las consume tienen preferencia.

Las personas tienden a guiarse por las normas sociales para la ingestión de alcohol, lo que se logra mediante el control social, tanto externo como internalizado. La internalización se logra mediante el proceso de socialización que, temprano en nuestra vida (Chanfreau y col., 1979) comienza a entregarnos la manera "correcta" de beber. A consecuencia de lo anterior, la persona hace suyas las normas de la sociedad, las sigue, las impone a los demás y cede a las presiones para hacer "lo que se debe".

Los agentes de socialización más importantes son los padres, seguidos, en la infancia, por los profesores y el grupo de iguales (Farmer, 1970). El desarrollo lleva, en la adolescencia, a una dependencia más marcada respecto al grupo de iguales en la adolescencia.

Nadie, sin embargo, ha establecido claramente el papel de los medios de comunicación masiva en el proceso de socialización. Es probable, sin embargo, que el cine y la televisión, la radio y la prensa ejerzan una poderosa influencia sobre los miembros de la sociedad actual, entregando pautas de comportamiento pertenecientes a culturas y grupos distintos de los propios.

Este trabajo se refiere a este posible papel de la televisión en relación al alcohol: su capacidad para entregar formas de beber mediante el modelaje y la especificación de normas sociales y funciones referentes al alcohol. Visualizaremos la propaganda televisiva no como un medio de influir sobre el comportamiento del consumidor, orientándolo hacia determinado producto. Lo

que realmente nos interesa es cómo, a través de los avisos comerciales, la televisión entrega patrones culturales de ingestión de alcohol. Este trabajo se refiere, por lo tanto, a las normas sociales y funciones, referentes al alcohol, propuestas implícita o explícitamente por los comerciales que publicitan bebidas alcohólicas.

ASPECTOS METODOLOGICOS

Los comerciales

Los jueces observaron 9 comerciales difundidos por los principales canales de televisión del país después de la entrada en vigencia de los reglamentos que limitan el horario de difusión de propaganda de bebidas alcohólicas.

Los jueces

Realizaron el papel de jueces cuatro estudiantes de psicología del sexo femenino, que cursaban cuarto año de la carrera y el autor de este trabajo. La observación se realizó independientemente por parte del autor y el grupo de estudiantes. Los comerciales se codificaron según una lista que contenía las funciones del alcohol y cinco tipos de normas sociales: usuarios, situaciones (contexto físico, social y ocasiones) y dosis.

Las observaciones se compararon, habiendo un consenso perfecto entre los jueces.

RESULTADOS

Se presentan los datos obtenidos agrupando los comerciales según el tipo de bebida que publicitaban: vino (4 comerciales) cervezas (2 comerciales) y vermouths y licores (3 comerciales). El análisis por separado procedía por la posibilidad de que, estando dirigidos a diferentes públicos, los comerciales fueran muy diferentes entre sí.

Vinos

La tabla N° 1 presenta los resultados obtenidos en la descripción de los spots de televisión que publicitaban vinos. En todos los casos, la ingestión de alcohol se realizaba en grupos de dos o más personas de ambos sexos, con funciones recreativas y como forma de relajarse.

TABLA N° 1

RESUMEN DE LAS FUNCIONES Y NORMAS PROPUESTAS POR COMERCIALES
DE VINO, CERVEZA, VERMOUTH Y LICORES

Funciones y Normas	Tipo de Producto Publicitado		
	Vino	Cerveza	Vermouth y licores
Función(es)			
Celebración, Euforizante	1	0	0
Relajación	1	1	0
Recuperar energías	1	1	0
Recreación	2	1	3
Desinhibición	0	1	0
Facilitación social	0	1	0
Normas			
Disponibilidad: Sexo			
Hombres	4	2	3
Mujeres	4	2	3
Edad			
Adultos (más de 25 años)	4	2	3
Jóvenes (entre 18 y 25 años)	2	0	0
NSE			
Medio-bajo	0	1	0
Medio	3	1	0
Medio-alto	1	0	0
Alto	0	0	3
Contexto: Social			
Pareja	0	1	3
Matrimonio	1	1	0
Familia	1	0	0
Amigos	2	1	1
Físico			
Casa	3	1	0
Aire libre	1	0	2
Bar	0	1	0
Diversos	0	0	1
Ocasión:			
Celebración, fiesta	2	0	0
Consumo habitual	1	1	0
Encuentro pareja	0	1	1
Paseo	1	0	0

Cervezas

Los datos de la tabla N° 1 muestra un patrón

semejante al del grupo de los vinos. La ingestión es social, en grupos y con funciones recreativas y como forma de relajarse.

Vermouths y licores

Los datos, referentes a este grupo de comerciales (Ver tabal N° 1) pueden resumirse de la siguiente manera: se ingiere en parejas, en un ambiente sofisticado o en el extranjero; los detalles sugieren un alto nivel socioeconómico y fines relacionados con la pareja.

DISCUSION

El resultado del análisis de contenido de los comerciales observados revela una notable semejanza en las funciones y normas que en ellos se muestran. Esta semejanza es aún más marcada en el caso de los comerciales de vino y cerveza. Los comerciales de vermouth y licores pertenecían a una firma extranjera, lo que los hace levemente diferentes.

Los comerciales proponen un patrón de ingestión de alcohol que puede resumirse de la siguiente manera:

- a) Usuarios: hombres y mujeres, jóvenes y adultos, aunque aparecen adolescentes, NSE medio y alto.
- b) Contexto físico: el alcohol se ingiere en el hogar o al aire libre.
- c) Contexto social: el consumo de alcohol se realiza de manera social, entre familiares y amigos (vinos y cerveza) y en parejas o grupos de parejas (vermouths y licores).
- d) Ocasión: cumpleaños, celebraciones, encuentros entre amigos, y
- e) Funciones: principalmente sociales: facilitación social, celebración. También, secundariamente, promover el bienestar individual.

Es interesante comparar, ahora, este patrón con los existentes en nuestro país. Especialmente con el de la clase media, a la que parecen pertenecer la mayoría de los protagonistas de los comerciales.

Mucho de los rasgos del patrón europeo meridional aparecen reflejados en los comerciales: el beber en grupos mixtos, el contexto físico del hogar, la función de facilitación social.

Hay dos diferencias fundamentales, sin embargo, que pueden notarse:

- a) En más de la mitad de los comerciales, no se asocia la ingestión de alcohol con la ingestión de comida, explícita o implícita. Este rasgo del patrón sudeuropeo es una protección contra la ebriedad, ya que demora la entrega

de los agentes tóxicos a la sangre y aminora el "ritmo" de ingestión para que vaya con la comida (Wilkinson, 1970), y

- b) No hay una estipulación de dosis máxima, mínima, ni una dosis "ideal". Esta limitación, que está presente en el patrón de clase media, también es una protección contra la ebriedad.

Hay también diferencias respecto al patrón obrero, generalmente de características positivas, como las siguientes:

- a) Que la Ingestión se realice en el contexto físico del hogar. Hay evidencia que apunta a que el setting físico de la ingestión influye en la ingestión misma (Tomaszewski y col., 1980), y
- b) Que se beba en grupos mixtos, ya que la presencia de las mujeres parece ejercer un control sobre el nivel de ingestión de alcohol de los varones.

Sin embargo, hay ciertos rasgos negativos que es importante destacar:

- a) Los comerciales muestran situaciones a las que la persona de clase obrera puede aspirar a llegar, y que se asocian con el consumo de alcohol. Puede, sin embargo, imitar el puro consumo de alcohol del grupo al que aspira a pertenecer;
- b) La bebida de las mujeres puede constituirse en un rasgo negativo si se la integra a las costumbres de ingestión de este nivel socioeconómico sin controles sociales adecuados. La mujer obrera ha estado tradicionalmente protegida del alcoholismo por su subcultura, control que podría desaparecer por dichas influencias, y
- c) No se especifican dosis máximas de consumo de alcohol.

Así enfocado el problema, los comerciales de televisión pueden producir un cambio cultural en los patrones de ingestión de alcohol vigentes en nuestro país. Sin embargo, es necesario señalar que la relación puede ser inversa. Puede que los patrones mostrados por los comerciales reflejen un cambio ya vigente en los hábitos de beber de los chilenos con respecto a 1950. Dos décadas y media de fuertes cambios sociales y culturales, legislaciones que aumentan la disponibilidad de distintos tipos de bebidas

alcohólicas, la pura presencia de la TV con sus series y programas foráneos, todos pueden haber ya producido un cambio social no detectado por falta de una investigación constante al respecto.

En segundo lugar, los puros comerciales de televisión probablemente carezcan de la capacidad para producir el cambio. La investigación en psicología social ha demostrado que el impacto persuasivo de un mensaje disminuye cuando el receptor detecta una intención de persuadir en la fuente. En este sentido, la persona puede

no adoptar lo que aparece en el comercial porque "es propaganda".

Es por eso que es importante un análisis de programas más "reales" como las teleries y las seriales que se transmiten en nuestro país respecto a los patrones de consumo de alcohol que proponen al telespectador.

Sea como fuere el caso, los comerciales televisivos están proponiendo una forma de consumir alcohol que puede afectar los patrones vigentes de ingestión, para mejor o para peor desde el punto de vista de la salud mental en nuestro país.

REFERENCIAS

- Chanfreau, D., y col. "Drinking Behavior of Children in Santiago, Chile". *J. Studies on Alcohol*, 1979, 40, pp. 918-922.
- Dieder, M. "Cultural Prescriptions Favoring Excessive Alcohol Intake and the Treatment of Drinking Problems". Trabajo Presentado a ALC'80, U. de Bath, Inglaterra, 1980.
- Farmer, M. *"The Family"* Longmans, Inglaterra, 1970.
- Fletcher, J. M. y col. "Chronic Cannabis Use: Recent Cross-cultural Research from Costa Rica and Other Countries". *Contemporary Drug Problems*, 1979, 7, pp. 3-34.
- Lomintz, L. "Alcohol and Culture: The Historical Evolution of Drinking Patterns among the Mapuche". En Everett, M. W.; J. O. Waddell y D. B. Heath (Eds) *Cross-cultural Approaches to the Study of Alcohol*. Mouton, La Haya, 1976.
- Maloff, D. y col. "Informal Social Controls and their Influence on Substance Use". *J. Drug. Issues*, 1979, pp. 161-184.
- Montenegro, H. "Estado del Alcoholismo en Chile". Cuad. Médico-Sociales, 1980, 21, pp. 11-17.
- Ogborne, A. C. y R. G. Smarth. "Will Restrictions in Advertising Reduce Alcohol Consumption?". *Brit. J. Addiction*, 1980, 75, pp. 293-296.
- Tomaszewski, R. J. y col. "Influence of Social Setting and Social Drinking Stimuli on Drinking Behavior". *Addictive Behaviors*, 1980, 5, pp. 235-240.
- Wilkinson, R. *"The Prevention of Drinking Problems"*. Pergamon Press, USA, 1970.

Un experimento en Rehabilitación

LUZ MARIA COSTABAL LL.¹

La Escuela Especial N° 64 de Los Andes tiene un número insuficiente de profesores con experiencia para la enseñanza a niños con deficiencia mental. Es así, que frecuentemente un niño de la zona con diagnóstico de déficit intelectual debe optar por la alternativa de buscar matrícula en la Escuela Especial de San Felipe o esperar uno o dos años a que se produzca una vacante.

En un intento por probar la efectividad de algunos medios existentes, se propuso un experimento de rehabilitación a la Dirección del plantel, en base a entrenar profesores voluntarios sin formación universitaria y pedagógica. Se planteó la hipótesis de que un profesor voluntario podría desarrollar una labor efectiva si se le entrenaba para ello.

METODO

Sujetos

Se seleccionaron 10 niños entre 7-14 años, de entre aquellos examinados recientemente, ya que éstos tendrían menos probabilidades de ingreso a la Escuela Especial, dado que otros niños esperaban vacante desde hacía un año. Los niños tenían un CI entre 60-80 y provenían de hogares de nivel socioeconómico bajo. Al comienzo del curso se midió a los niños mediante pruebas y se confeccionó una anamnesis detallada. Se usó la Escala Verbal del Wechsler para Niños

para aquellos que podían comunicarse sin problemas de lenguaje y la Escala Manual en aquellos cuyo lenguaje deficiente los habría perjudicado en la medición del CI. Se usó el mismo instrumento al finalizar el estudio.

Profesores voluntarios

Se reclutaron voluntarios adultos con disposición a ayudar e interés por la enseñanza. Se acordó trabajar con un grupo estable de 5 voluntarios fijos y un equipo de profesores reemplazantes para casos especiales. Cada voluntario se comprometería a trabajar con los niños durante una mañana a la semana. Al pedir una cuota baja de compromiso, éste podría cumplirse ya que casi todas las voluntarias eran dueñas de casa y madres de familia y no tenían demasiado tiempo libre. El grupo quedó integrado por 9 profesoras voluntarias mujeres entre 17 y 50 años y un profesor voluntario de 23 años.

En una reunión inicial se explicó el método a seguir en líneas generales. Se precisó que, por tratarse de un plan experimental, se atendería a pocos niños; además se informó que recibirían entrenamiento básico para estar en condiciones de trabajar en el plan. Esto constituyó una motivación importante pues los voluntarios se interesaban en el tema y veían la posibilidad de adentrarse en algunas nociones que podrían usar posteriormente.

¹ La Capitanía 72, Santiago, Chile.

Procedimiento

Las sesiones de capacitación de los profesores voluntarios se realizaron en la Escuela Especial en la que se trabajaría, un establecimiento bien equipado, nuevo y amplio. Desde las primeras sesiones se intentó acentuar en los voluntarios el sentido de pertenencia al establecimiento y a la identificación con el rol de profesor. Se favoreció la idea de que la Escuela y el Profesorado constituye un verdadero "grupo de referencia" para los voluntarios, para inducir los cambios que han señalado algunos autores, que "lo importante de un grupo de referencia, en realidad, es que sus normas proporcionan marcos de referencia que influyen en forma efectiva en las actitudes y en la conducta de una persona" (Newcomb, 1967).

Los temas tratados en las reuniones de trabajo fueron materias importantes para el posterior desempeño de los profesores voluntarios. Estos fueron: El niño con déficit intelectual y hogar pobre. Nociones sobre nivel intelectual. Cómo se mide la inteligencia. Los test más usados. Pensamiento del niño con retraso intelectual. Retraso lector del niño limitado. Rehabilitación posible. Características del niño con menoscabo neurológico.

Trabajo con los niños

El sistema mediante el cual el profesor de cada mañana se comunicaría con el del día anterior y con el del día siguiente fue el libro de vida del curso, donde cada profesor dejaba constancia del trabajo de su jornada, de la asistencia de los chicos, del interés que suscitó el tema del día, de la conducta, y observaciones generales. De este modo se aseguraba la continuidad de trabajo entre los profesores y cada uno podía continuar y complementar lo que el profesor del día anterior había trabajado.

El plan diario consultaba los siguientes elementos:

1. *Conversación libre.*

Al analizar la formación y desarrollo de la inteligencia con los profesores voluntarios, se había delineado la importancia de la estimulación ambiental, en el sentido de que las funciones intelectuales "dependen no sólo del grado de

disposición sino también de la clase y medida de las influencias ambientales" (Remplein, 1966).

En los hogares humildes la conversación con los menores es inexistente o muy elemental, careciendo de elementos enriquecedores. La mayoría de las veces se circunscribe a lo inmediato y práctico, con uso mínimo de vocabulario. Algunos autores señalan que "...una madre promedio de población marginal utiliza 180 palabras en su comunicación diaria" (Monckeberg, 1976). El niño que proviene de estos hogares tiene, pues, pocas oportunidades de aprender, dado que sus padres poseen un nivel cultural y educacional bajo. El mismo autor señala que "el cociente intelectual de madres que viven en áreas marginales es bastante bajo. Usando las mediciones de Wechsler, casi el 80% de las madres alcanza un CI menos de 79" (Monckeberg, 1976).

De allí que pareció importante aportar a los niños información sencilla a través de un diálogo enriquecedor. La conversación libre se haría sobre temas tales como una fiesta patriótica, la estación del año, un hecho sucedido en la ciudad; o algo que preocupase al niño auténticamente.

2. *Lecto-escritura.*

Ninguno de los niños que integraba el grupo sabía leer al comienzo del curso. Se propuso entregar los elementos que les permitiesen posteriormente según su motivación y capacidad, progresar hasta donde fuese posible. Se les proporcionó una etapa de "apresto", un período en que se entrenarían destrezas básicas para lectura y escritura. Para ello se contó con una Psicopedagoga profesional quien propuso la aplicación de material atractivo de acorde con las técnicas actuales de prelectura. Cada niño poseería un cuaderno de "apresto" individual, con el cual iría profundizando en el entrenamiento de la tarea grafoperceptiva y avanzando hacia pasos más evolucionados de acuerdo con su propio ritmo, sin importar la etapa en que iba su compañero. Simultáneamente, se dio comienzo al reconocimiento de letras con cartulinas de color separadas. Se usó también el método "gestual" donde cada letra se menciona con su sonido y su "gesto" (Allende, Condemarín y Chadwick, 1981).

La etapa siguiente luego del apresto y de la presentación muy breve de letras fue la lecto-escritura propiamente tal. Se usó el material y sistema de alfabetización de Paulo Freire (Opazo, Solís, 1980). Este método ya había sido usado con éxito en la zona para la enseñanza de lecto-escritura a analfabetos jóvenes y adultos con distintos niveles de CI (Hogar de Lisiados, Los Andes). El material consiste en un conjunto de posters de un color donde aparece una palabra y la imagen correspondiente, dibujada en estilo "campesino". El tipo de palabras en estudio es también significativo para el niño. El método es global, de manera que el primer enfrentamiento del alumno con la lectura es la palabra CASA presentada completa. No se pasa a una nueva palabra mientras la anterior no esté bien captada.

El niño usa en su escritorio un silabario-cuaderno donde hace ejercicios y en que lleva tareas a la casa (Olmedo, 1980). El profesor cuenta con un texto-guía para motivar al alumno al presentarle una palabra nueva. La motivación incluye un diálogo acerca del significado de esa palabra. En caso de la palabra casa, la utilidad de una morada, distintos tipos de viviendas, historia de la casa del hombre, etc. Esto hace que el niño comprenda el contenido de la palabra y comprometa su interés por reconocerla y fijarla.

3. Aritmética.

Se intentó crear en el niño nociones básicas que pudieran servirle para trabajar las 4 operaciones. Conceptos tales como Mayor-Menor, Grande-Pequeño, Poner-Quitar, fueron incorporados. Luego se avanzaría hasta crear el concepto de "poner" (suma) agregando la idea del signo (+) y el concepto de "quitar" con su correspondiente signo (—). En estos ejercicios se usaron materiales comunes como maíz, porotos, tapas de bebida y un ábaco, todo lo cual era manipulado con interés por los niños.

Las oficinas departamentales del Ministerio de Educación, que proporcionaron el material para lectura (silabarios y afiches), aportaron también un método aritmético consistente en el manual para el niño "Iniciación a la Matemática" (Cortés y otros, 1966). El material total respondía a los requerimientos exigidos por la tarea de enseñanza a niños de bajo CI.

RESULTADOS

El grupo inicial de 10 niños tenía un rango de 61-80 CI. Cinco niños abandonaron el grupo, quedando cinco alumnos en el plan; de éstos, cuatro subieron su CI, según puede observarse en la Tabla 1.

TABLA 1

Alumno	Edad	CI ingreso	CI egreso
T.L.	12	69	73
R.S.	13	69	66
R.B.	10	62	64
P.T.	8	80	91
M.S.	7	63	76
X		68,6	74,4

Aunque los niños subieron su CI en un promedio de 5.8, los resultados de la aplicación del t de Student para muestras pareadas hecho entre los CI antes y después del tratamiento, no reveló diferencias significativas ($t = 1.99$, g.l. = 5).

Los avances que experimentaron los alumnos en lecto-escritura y aritmética no fueron medidos pero sí pudieron ser apreciados por los profesores.

DISCUSION

Sí bien la población de casos de este trabajo es reducida, pensamos que la evolución de los niños que permanecieron en el estudio fue favorable. Esto demostró a los niños y a sus padres la efectividad de la enseñanza diferenciada. Por otra parte, la mayoría de estos niños no asistía a la escuela y aquellos que lo hacían iban a escuelas comunes donde avanzaban escasamente. La experiencia les brindó la oportunidad de vivir en un ambiente favorable y comprensivo, lo que daba las condiciones psicológicas para que el alumno se percibiera positivamente. Por primera vez los alumnos estaban entre niños de su misma condición ya que con anterioridad habían vivido comparándose y siendo comparados con los niños más dotados de un curso normal. En la Escuela Especial todos los alumnos sufren retardo, lo que significó para

los niños de nuestro grupo convivir con quienes tienen dificultades parecidas y compartir con ellos "soluciones" tanto en el terreno del aprendizaje escolar como en las dificultades de orden "vital" (volverse juntos del colegio). Así, esta experiencia contribuyó a favorecer el debilitamiento de las experiencias negativas de los aprendizajes anteriormente fracasados, tal como lo indica el principio de Wolpe que fundamenta la "desensibilización sistemática": "Si se puede lograr que ocurra una respuesta antagónica a la ansiedad en presencia de estímulos que evocan ansiedad, de tal forma que esté acompañada por una supresión completa o parcial de las respuestas de ansiedad, el vínculo entre estos estímulos y las respuestas de ansiedad se debilitará" (Wolpe, 1958).

Cabe mencionar que, en varias oportunidades los alumnos manifestaron conductas desadaptativas en la sala de clase lo cual se explica si se considera que la mayoría presentaban algún grado de disfunción neurológica. Varios tenían indicación médica de un tratamiento diario a base de fármacos. Con el fin de extinguir estas conductas se usaron los métodos de condicionamiento propuestos por Buckley y Walker (1970), técnicas especialmente útiles para reforzar conductas positivas adecuadas a la sala de clases como el acatamiento de normas y la formación rápida de hábitos (levantar la mano, esperar turno, no levantarse del banco); y los procedimientos de extinción de hábitos que se aplicaron a conductas tales como hablar a gritos y "payaseo".

Durante el período en que se trabajó con el grupo se observó en un comienzo un gran empeño de los apoderados por llegar con sus niños a la escuela, aun cuando tenían que caminar largo rato; lo mismo ocurrió con la asistencia de los apoderados a las reuniones hechas por el Psicólogo. Más adelante se observó más irregularidad en la asistencia, y al final, abandono por parte de la mitad de los niños. Al respecto resulta oportuno mencionar las dificultades económicas serias que viven muchas familias y que inclinan a los padres a permitir que sus hijos acepten trabajos remunerados en lugar de asistir a la escuela.

Una característica importante de este trabajo fue el intento de aportar la rehabilitación a los niños a través de profesores voluntarios. Estas

personas, aunque recibieron del psicólogo un corto entrenamiento teórico-práctico no contaban con estudios acreditados de pedagogía. En la actualidad se hace también trabajo terapéutico y rehabilitador con personal administrativo y de servicios en el Hospital Psiquiátrico de Putaendo, San Felipe (Simposio de Psiquiatría de Crónicos, 1980). El equipo de médicos psiquiatras ha logrado éxito entrenando y motivando para el trabajo rehabilitador a un equipo de auxiliares quienes administran adecuadamente refuerzos en los sitios y momentos precisos según plan establecido. La idea original surgió del trabajo de los psicólogos Ayllón y Azrin (1968) en USA quienes enfatizaron la posibilidad de entrenar personal no especializado para llevar a cabo tareas propias del psicólogo o especialistas, logrando resultados positivos con el trabajo de auxiliares en pacientes psicóticos crónicos.

Los profesores voluntarios que trabajaron en la escuela especial demostraron ser eficientes, aun cuando cada cual trabajó sólo una mañana a la semana. Estos resultados plantean una solución parcial para aliviar el déficit de matrícula de las escuelas especiales. Se podría pensar en implementar cursos como el que se llevó a la práctica en este trabajo con nuevos contingentes de personal voluntario existente en la región.

Finalmente, el uso de planes pedagógicos concebidos por un profesional y llevados a cabo por voluntarios, puede ser un sistema útil para aliviar preventivamente la deficiencia intelectual, a través de la estimulación precoz enseñada a las madres de familia en los controles de Pediatría de los Centros Asistenciales. Por otro lado, la estimulación hecha por las propias madres sería un complemento de la tarea rehabilitadora de la escuela para niños portadores de déficit intelectual que están en edad escolar. También es ésta una tarea que puede ser enseñada a las madres por personal voluntario.

El caso concreto de los niños del presente estudio merecía atención pues no tenían posibilidades de matrícula en el futuro inmediato*. Lamentablemente, las condiciones de saturación de la citada escuela especial siguen siendo similares en la actualidad y el grupo de voluntarios no ha seguido trabajando por falta de un profesional que los dirija.

*Actualmente la totalidad de ellos ingresó a la Escuela Especial como alumnos regulares.

REFERENCIAS

- Alliende, F., Condemarín, M. y Chadwick, M. *Dame la mano*. E. E. Zig-Zag, 1981, p. 11.
- Ayllon, T. y Azrin, N. H. *The Token Economy: A motivational system for therapy and rehabilitation*. New York, Appleton-Century-Crofts, 1968.
- Buckley, N. y Walker, M. H. *Modificación de la conducta en el salón de clases*. Instituto Interamericano de estudios psicológicos y sociales. Chihuahua, México, 1970.
- Cortés Carabantes, W. *Manual de iniciación a las Matemáticas*. Sección planes extraordinarios de Educación de Adultos, Ministerio de Educación, 1966.
- Monckeberg, F. *Jaque al subdesarrollo*. Ed. Gabriela Mistral, 1976, pp. 91-92.
- Newcomb, T. M. *Manual de Psicología Social*. Tomo I, Eudeba, 1967, p. 271.
- Olmedo, H. *Texto cuaderno de alfabetización*. Ministerio de Educación, 1980.
- Opazo, H. y Solís, G. A. *Manual de alfabetización. Método Psico-Social*. Rep. de Chile, Ministerio de Educación, 1980.
- Remplein, H. *Tratado de Psicología Evolutiva*. Editorial Labor, S. A., 1966, p. 17.
- Wolpe, J. *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Stanford, Stanford University Press, 1958.

INFORMACIONES

La American EEG Society en labor conjunta con el Committee for International Collaboration in Research and Education of the International Brain Research Organization (ibro), nos ha pedido a través de la Dra. Nelly Chiofalo, miembro de dicho Comité para Sudamérica, publicar la siguiente información:

— Conocer de los distintos Centros Neurológicos, Psiquiátricos y de Neurociencias, y de las Bibliotecas de las mismas especialidades, cuál es su condición actual en cuanto a disponibilidad regular de revistas u otros medios de información, con el fin de poder proceder, en la medida de los alcances de IBRO, a dotar de tales materiales bibliográficos.

— Debido al principio comunitario de este Comité, desea asimismo que su órgano de difusión transmita la necesidad de IBRO de poder recibir material que cada organismo pueda aportar ya sea por duplicado de revistas, libros, etc., para que a su vez sirvan a otros países carentes de ellos.

— En iguales términos el Comité desea saber si los centros de sus país poseen en calidad de material de baja, equipos de la especialidad, particularmente polígrafos, grabadoras, estimuladores, fotoestimuladores, electroencefalógrafos, etc., que estén aún en condiciones aprovechables o reparables para países de menores recursos tecnológicos.

— De igual manera, le es importante conocer sus necesidades de equipos similares.

Comentarios de Libros y Revistas

INTRODUCCION A LA PSICOLOGIA FISIOLÓGICA

Autor: Richard F. Thompson
Traducción de: *Introduction to Physiological Psychology*. 695 págs. HARLA S.A. Impreso en México, 1977. Editorial Antártica S. A., Santiago de Chile, 1981.

Finalmente tenemos en Chile un libro en castellano que puede servir de texto-guía a alumnos de Psicología y a quienes estudian y trabajan en el área de Psicología Fisiológica. Su autor, R. Thompson, había publicado *Fundamentos de la Psicología Fisiológica* (*Foundations of Physiological Psychology*, Harper and Row, 1967) un excelente texto, pero que como lo indica su título, enfatiza las bases neurofisiológicas de la conducta con predominio de capítulos densos destinados a estudiantes de postgrado.

El presente libro, aunque publicados en USA en 1975, represente una decidida puesta al día e integración de los aportes más importantes a la Psico-

logía Fisiológica en las últimas décadas. Estos provienen de diversas disciplinas, y así tenemos por ejemplo, la teoría de los transmisores en el aprendizaje, la adquisición de lenguaje en los animales (monos pueden comunicar su estado emocional, o lo que desean, al experimentador a través del lenguaje de signos de sordos mudos o utilizando figuras de material plástico para representar palabras) y desde luego, el aporte del estudio de cerebros divididos en el hombre que tanto ha contribuido al conocimiento de la localización hemisférica, de funciones y de los sustratos cerebrales de la conciencia humana.

En este libro se presentan las bases biológicas de la conducta (Capítulo I: Evolución y Conducta) para seguir con la siempre actual controversia sobre la influencia del ambiente vs. herencia (Cap. II: Bases genéticas y Desarrollo de la Conducta). En el 3.er Capítulo (Neuroanatomía: la base estructural de la Conducta y la Conciencia), bastante elemental para quien ha tenido un cur-

so de Neuroanatomía, trata del problema más interesante de la Psicología: la naturaleza de la mente humana y la conciencia como productos del cerebro.

Con estos tres capítulos se logra motivar adecuadamente al alumno frecuentemente dado a prejuzgar un curso de Psicofisiología (experimentos con ratas... qué tiene que ver con el hombre) quien logrará comprender y entretenerse con la forma y el lenguaje sencillo con que están desarrollados los temas sobre los mecanismos fisiológicos que subyacen la conducta.

El texto es, además, muy didáctico. Cada capítulo comienza con una cita motivante y termina con un resumen de los contenidos. El Capítulo 4 (Las señales eléctricas de la actividad cerebral) y el Capítulo 5 (La química de la Conducta y la Conciencia) son provocativos y básicos. Los dos siguientes son un recordatorio neurofisiológico de los procesos sensoriales y motores, haciendo siempre énfasis en lo que puede ser de interés para el lector. Por ejemplo en el

Cap. 8, sobre Control Motor, se motiva al estudiante con una cita del trabajo de Penfield y Jaspers sobre lo que sucede cuando se estimulan eléctricamente ciertos puntos de la corteza motora (Ejemplo: Punto de estimulación 19: la paciente está contando. Se le oyó una exclamación y luego se quedó callada, pero se le movía todo el cuerpo. Punto de estimulación 18: Produjo vocalización que sonaba como "da, da, da").

Finalmente, del Capítulo 8 en adelante, están desarrollados los temas sobre Motivación (hambre y sed; obesidad; autoestimulación); Conducta Sexual y Emocional (principalmente agresión); Sueño (los sueños, despertar y atención); Aprendizaje y Memoria; y en el Capítulo 12, Procesos Complejos; pensamiento y lenguaje. Un Glosario de términos y la Bibliografía recomendada para cada capítulo cierra el texto.

Como el texto es una visión general sobre los sistemas y procesos biológicos de la conducta del hombre, puede ser recomendado a cualquier persona que sin ser un especialista se interese en la Psicología como ciencia. Las Selecciones del Scientific American bajo el nombre de Psicología Fisiológica fueron recolectadas por Richard Thompson y traducidas en España. Publicadas por H. Blume Ediciones en 1979, contienen 58 artículos originales clásicos en el campo de la Psicobiología y aparecieron en el Scientific American entre los años 1948 a 1975; van desde la genética a los procesos complejos: pensamiento, lenguaje y atención. El autor recomienda esta colección de artículos escritos por expertos

en su campo como acompañamiento del texto.

Como lo dice el autor en su prefacio, "para cualquier individuo el tema de mayor interés en última instancia es él mismo y los demás seres humanos. La psicología fisiológica está dedicada al entendimiento de los mecanismos básicos que sustentan la conducta humana, la experiencia y la conciencia, lo cual constituye con toda seguridad el más fascinante campo de estudio. En un sentido muy realista se trata de la última frontera de la ciencia. Sabemos mucho más acerca del universo físico que acerca de nuestros propios cerebros y mentes".

MARIA DE LOS ANGELES SAAVEDRA
Psicóloga

TEORIAS SOBRE LA DISLEXIA Y SU ENFOQUE CIENTIFICO

Dr. Luis Bravo Valdivieso

Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. Fascículos para la Comprensión de la Ciencia, las Humanidades y la Tecnología. Edit. Universitaria, 1981.

Ya el título refleja la intención del autor. Dar una perspectiva científica para el enfoque de un cuadro que ha sido simplistamente difundido incluso en círculos profesionales.

El libro de una manera sintética plantea el estado actual de las investigaciones frente a la

dislexia. A través de un análisis de las diferentes metodologías que se han aplicado para estudiar el cuadro, hace una recopilación de la información acumulada. También se señalan las limitaciones que derivan de las técnicas utilizadas.

En el capítulo sobre metodología clínica plantea cómo los mismos síntomas pueden apuntar a etiologías diferentes, reforzando que la "dislexia" no es un cuadro unitario, sino que hay diferentes subcuadros clínicos. Estos cuadros responden a alteración de procesos diferentes.

Estas diferencias según el autor corresponderían en gran medida a procesos de maduración. En relación a la metodología psicométrica se enfatiza la importancia que el enfoque psicométrico ha tenido en descubrir la ligazón que tienen determinadas funciones psicológicas evaluadas a través de test, con el cuadro clínico. También a través de este enfoque, ha sido posible detectar la presencia de distintos tipos de subcuadros clínicos en la dislexia.

En el capítulo sobre metodología experimental, que es en forma evidente la metodología preferida por el autor, sostiene: "Que el método experimental ha permitido avanzar más en la formulación de hipótesis y teorías sobre la dislexia, que el solo método clínico o psicométrico".

Las dislexias a partir de los datos entregados por los investigadores, se colocan en el terreno de la neuropsicología. Las deficiencias de los disléxicos estarían más bien en el procesamiento lingüístico del estímulo verbal, que en los procesos perceptivos.

En los capítulos siguientes se hace una descripción de las diferentes teorías elaboradas sobre la dislexia, tanto desde el punto de vista de los procesos de recepción de la información como de los procesos de integración cerebral.

El libro de Luis Bravo viene a llenar un vacío sobre la dislexia, rompiendo como plantea su autor el mito sobre la dislexia: "Mito, pues se le atribuye más alcance del que verdaderamente tiene, pero también porque se dice que presenta menor gravedad de la que realmente posee".

NEVA MILICIC
Psicóloga

OF IMPRISONMENT ON CONFINED INDIVIDUALS

L. H. Bukstel y P. R. Kilmann

PSYCHOLOGICAL BULLETIN
Volumen 88, N° 2, Año 1980.

Del material que contiene esta publicación, el artículo de Lee H. Bukstel y Peter R. Kilmann de la Universidad de South Carolina acerca de los efectos psicológicos de la reclusión en los presos posee un interés especial, considerando la orientación que ha existido en nuestro país para aproximarse al conocimiento del crimen, como asimismo su control social a nivel institucional. El artículo examina noventa estudios experimentales que investigaron los efectos psicológicos de la reclusión en variables

de ejercicios, personalidad y actitudes.

El examen reveló que los estudios adolecían de fallas metodológicas considerables entre las cuales se encontraban el uso de diseños de investigación inadecuados y de procedimientos asistemáticos de muestreo. Los tipos de sujetos examinados y los períodos de tiempo considerados variaban ampliamente, haciendo a veces muy difícil la comparación de los resultados.

Las conclusiones sugieren que la reclusión no es dañina para todos los presos: algunos individuos se deterioran a consecuencias del encarcelamiento, otros mejoran su conducta y otros no muestran cambios de conducta apreciable. Una compleja interacción de factores que incluye las variables de: diferencias individuales, orientación institucional, grado de promiscuidad, fase de la sentencia y organización de grupos afines parecen influir en la respuesta de un recluso al encierro. Los resultados del análisis aluden también a las comunes controversias sobre la efectividad o ineficiencia de la prisión y el valor relativo de la sentencia determinada frente a la indeterminada.

Insisten los investigadores en la afirmación de la necesidad que futuros estudios aclaren mayormente los efectos que las variables institucionales tales como: promiscuidad, celda solitaria, cambios de la política penal, agrupación por afinidad, tienen en la adaptación de los presos.

También deberían ser investigados los diversos modelos de adaptación a la prisión, en relación a la variable diferencias individuales.

Para solicitar una separata se debe escribir a Peter R. Kilmann, Depto. de Psicología de la Universidad de Carolina del Sur, Columbia, Carolina del Sur 29208, U.S.A.

MANUEL POBLETE BADAL
Psicólogo

PSICOTERAPIA DE NIÑOS Y ADOLESCENTES

Annemarie Durhssen
Fondo de Cultura Económica
1966

La psicoterapia de niños y adolescentes conlleva problemas importantes, especialmente en relación a las técnicas utilizadas y al desenvolvimiento práctico del proceso psicoterapéutico.

En la introducción de este libro, la autora aborda una controversia que considera aún no superada, señalando que "...el desarrollo histórico de la terapia infantil dio lugar a que en un comienzo se distinguieran dos formas de terapia, el asesoramiento u orientación y el tratamiento propiamente tal...". Esta dicotomía se basaba en el hecho de que muchos de los problemas son de carácter evolutivo, y por tanto, se suponían accesibles a tratamientos cortos y superficiales. A. Durhssen estima que aún se mantiene esta posición, cuando se presenta como alternativas posibles, el psicoanálisis y la "psicoterapia", asimilando ésta a las terapias breves y superficiales, en tanto que, el primero, al privilegiar el uso de la interpretación de los mecanismos inconscientes

tes, llevaría implícita una aproximación más profunda. Sostiene la autora que no puede estimarse válida una argumentación que defienda una aproximación superficial a los problemas humanos y considera que la brevedad o prolongación de una psicoterapia, junto con los niveles psicológicos a los que accede, se definen por las características del paciente y la naturaleza de su sufrimiento.

Especialmente interesante, es la estructura general del libro, que se inicia con un capítulo dedicado a los "Problemas vitales del hombre adulto". Se trata de un serio intento por ofrecer un sustrato coherente a su enfoque diagnóstico, pronóstico y de tratamiento. Aborda aquí, lo que denomina la transformación neurótica de la personalidad y su vinculación con los problemas del ser adulto, en torno al trabajo, la elección de pareja, el ámbito social, la ideología y la religiosidad.

Los capítulos siguientes tratan sobre la anamnesis y el planteamiento terapéutico, integrando los aspectos recién señalados, en una amplia casuística. Especialmente interesante es el enfoque sobre el "plan terapéutico" y los criterios utilizados respecto a la incorporación de los miembros del grupo familiar a la terapia y los niveles de aproximación para cada uno de ellos.

Para el terapeuta habituado al trabajo con niños y adolescentes, es muy importante el cuestionamiento de su práctica personal, en relación a los siguientes aspectos tratados en un capítulo ad-hoc: el manejo de las expectativas parentales; el modo de responder a las pre-

siones de los padres, por lograr del terapeuta conductas "correctivas o pedagógicas", hacia sus jóvenes pacientes; la tendencia fuertemente arraigada en los terapeutas a culpabilizar a los padres; el distanciamiento que se produce por el uso indiscriminado de un lenguaje excesivamente técnico y conceptual.

En el capítulo destinado al procedimiento terapéutico. A. Dürhssen enfatiza la necesidad de que el terapeuta maneje la expresión simbólica de los conflictos, en su expresión lúdica, verbal y de comunicación afectiva, con el máximo de sensibilidad, tacto y sentido común.

El último capítulo del libro está dedicado a la terapia con adolescentes. Para la autora, es fundamental una gran flexibilidad en la aproximación personal y en la elección de las técnicas terapéuticas. Señala como problemas generales, la escasa disposición del joven por comunicarse con el terapeuta; la gran resistencia a discriminar, del conjunto de sus rebeldías, aquéllas que constituyen conductas y estados afectivos realmente enfermos y, especialmente, el hecho de confundir los alivios parciales con mejorías definitivas, lo que condiciona abandonos prematuros de la terapia. También este capítulo entrega una amplia y rica casuística.

La lectura de este libro reafirma la idea de la autora, cuando señala "...el trabajo de psicoterapia con niños y adolescentes, tiene como objetivo central la puesta en marcha de un proceso de reorientación y reestructuración interior y no el de procurar, como condición previa,

que el paciente se encare contemplativamente con sus procesos interiores...". En efecto, este último proceso debe constituir una consecuencia más que un objetivo primario. Pareciera que esta secuencia es más coherente con la naturaleza y los requerimientos vitales del niño y del adolescente.

JUANA KOVALSKYS
Psicóloga

PRINCIPLES OF BIOLOGICAL AUTONOMY

Francisco J. Varela.
Elsevier, North Holland,
New York, 1979

"El aspecto más esencial de la autonomía biológica son sus mecanismos cognitivos", anotan los editores de este interesante libro. Cognición está entendido en un sentido muy amplio. Desde el glóbulo blanco que reconoce una toxina y la combate, hasta la discriminación de una pieza musical.

El libro del Dr. Varela, biólogo chileno e investigador en neurobiología de la visión, desarrolla dos temas principales. El primero es "la autonomía que manifiestan los sistemas vivos de la naturaleza. El segundo es las propiedades cognitivas e informacionales que éstos manifiestan". Varela destaca la interdependencia de ambos aspectos. Por autonomía entiende sistemas que tienen leyes propias de regulación, y la con-

trasta con la alomía o control desde el exterior (las máquinas en general, máquinas alopoiéticas). Autonomía y control son procesos complementarios en permanente interacción. Tal como los seres vivos y su ambiente son en gran parte indisolubles.

La autonomía representa "generación y regulación interna, afirmación de la propia identidad: definición desde lo interior". La alomía implica "consumo, input y output, afirmación de la identidad de otro, definición desde lo exterior. Sus interacciones se extienden desde la genética a la psicoterapia".

El libro de Varela es más que una mera reflexión sobre las características generales de los seres vivos. Tiene evidentes connotaciones epistemológicas. No deja de ser interesante que la biología para avanzar como ciencia tuvo que abandonar las preguntas "¿qué es un ser vivo?" ó "¿qué es la vida?" y tratar de definir a los seres vivos por el: "cómo funcionan, cómo están estructurados, cómo se reproducen, cómo se desarrollan". Similarmente la psicología abandonó, en su corriente principal, las preguntas "¿qué es la conciencia?" y "¿qué es la mente?".

La biología ha alcanzado madurez como ciencia; la teoría de la evolución y la biología molecular de los ácidos nucleicos le han dado una firme base. Pero hasta ahora el problema del ser vivo como unidad, como individuo, y no como miembro de la cadena de las especies, no había sido tratado ampliamente como lo hace Varela en su libro.

El alcance del libro de Varela

para la psicología no es inmediato, por cierto, pero sí de honda repercusión en la orientación y en los problemas que se plantea la psicología como ciencia. Desde los fructíferos aportes de la psicología del aprendizaje y del conductismo, la psicología busca nuevamente reintroducir el ORGANISMO en la ecuación estímulo-ORGANISMO-respuesta. Y para ello, una concepción del ser vivo como entidad autónoma, es de gran importancia. Varela desarrolla y explica las limitaciones de entender o concebir un ser vivo en el modelo: input-procesos-output. Esto incluye entender limitadamente el cerebro (o la mente) como un computador, que carece de autonomía.

Varela caracteriza la autonomía de los seres vivos como la propiedad que éstos tienen de mantener su identidad y de interactuar repetidamente con su propio funcionamiento, sean éstos movimientos, antitoxinas, símbolos o ideas. Es la circularidad de las interacciones del ser vivo en su ambiente lo que lo caracteriza como un ser autónomo.

El libro de Varela se acerca mucho a la epistemología de Piaget quien, es bueno recordarlo, fue biólogo por formación, epistemólogo por vocación y psicólogo por oficio. Similarmente al libro de Piaget "Biología y Conocimiento", el libro de Varela es denso y complejo. No hay, a mi entender, complicaciones innecesarias, sino más bien la inevitable dificultad de estar fundando una nueva epistemología de los seres vivos.

Varela destaca las limitaciones de concebir el conocimiento que adquieren los seres vivos de acuerdo al modelo según el cual el ser vivo *se representa*, mapea o copia en su organismo (sistema o cerebro según sea el caso) la realidad (Varela no usa exactamente este término). Destaca cómo el paradigma de los procesos cognitivos como representaciones no es válido para los dos sistemas cognitivos (en sentido amplio) más versátiles y ricos de los seres vivos más evolucionados: los sistemas inmunológico y nervioso.

En un espacio tan breve no podría hacer justicia a describir el inmenso trabajo de diez años de investigación, y mucho más de reflexión que hay contenidos en este libro. Sólo esbozaré sus secciones principales.

El libro se desarrolla en tres secciones. La primera trata sobre la autonomía de los seres vivos y su clausura operacional (término inventado por Varela). La segunda expone modelos algebraicos y matemáticos para describir la circularidad de interacciones propias de los seres vivos. La tercera trata sobre los procesos cognitivos.

En el campo de la neurobiología se observan interesantes confluencias entre neurofisiólogos, expertos en inteligencia artificial, sicólogos y sicoterapeutas y filósofos de las ciencias. Para todos ellos, el libro de Varela abre promisorias y fecundas perspectivas.

GUSTAVO A. JIMENEZ L.
Psicólogo

FE DE ERRATAS

En la publicación del resumen de la tesis titulada “Condicionamiento de Sueño en Gatos, con L-Tirosina y L-Triptofano como Estímulos Incondicionales de Sueño” de Iván Ortiz, de la Pontificia Universidad Católica de Chile, premiada por el Colegio de Psicólogos, en el Vol. III, N° 1, 1980, p. 71, se omitieron los siguientes datos:

1. Trabajo realizado en el Laboratorio de Neurofisiología del Desarrollo del Departamento de Fisiología y Biofísica, Facultad de Medicina Norte, Universidad de Chile.
2. Patrocinado y dirigido por la Dra. Ibcia Santibáñez, de este Departamento.
3. Trabajo financiado por fondos del Proyecto B 1/6-813 del Servicio de Desarrollo Científico y Creación Artística y de Cooperación Internacional de la Universidad de Chile.

**TECHNOS INTERNACIONAL
DISTRIBUIDORES DE MATERIAL
PSICOMETRICO
THE PSYCHOLOGICAL CORPORATION
Crescente Errázuriz 2168, Of. B. F. 749401**

BASES DE PUBLICACIONES

Los trabajos deben ser inéditos y se presentarán escritos a máquina y por triplicado. Extensión máxima, 15 páginas. Escritas a doble espacio y con amplios márgenes.

El título y el nombre del autor en página aparte. Bajo el nombre del autor se indicará el lugar de trabajo y al lado del nombre, un asterisco para indicar al pie de la página ya sea la dirección del autor o de la institución. Los consultores de la revista recibirán las copias de los trabajos sin el nombre del autor.

Al comienzo del trabajo se entregará un resumen en inglés y en castellano, de no más de diez renglones de longitud. La expresión de éstos debe ser clara y concisa.

Al final del trabajo se agregará una lista de referencias bibliográficas ordenadas alfabéticamente de la forma siguiente: apellido e iniciales del nombre del autor, título del artículo, nombre de la revista o publicación en que apareció, año, volumen y página. Cuando la referencia es un libro, indicar el editor, la ciudad y el año. Se subraya el título del libro o el nombre de la revista en caso de artículo.

Gráficos y tablas se presentarán aparte con su respectivo texto, cuidadosamente numerados y en forma tal que se permita una reducción proporcionada cuando fuese necesario. Los detalles en cuanto a los requerimientos para publicar gráficos o material fotográfico podrán tratarse con el Director de la Revista.

La revista no se hace responsable de los artículos firmados por sus autores. Los redactores de la revista se reservan el derecho de introducir en los trabajos las modificaciones de forma necesarias para adaptar aquellos a las normas editoriales de la publicación. No se devolverán los originales.

Los trabajos pueden enviarse al Colegio de Psicólogos, A. G. Dirección: Normandía 1875, Santiago de Chile. Las consultas pueden hacerse a la Secretaría del Colegio, Tel. 2250967 o al Director de la Revista al Tel. 775648.

La revista será bianual y las suscripciones pueden hacerse en la Secretaría del Colegio de Psicólogos. Valor por número: \$ 200 (US\$ 5.00).

INDICE

ARTICULOS

Págs.

SIMONETTI, FRANCO, C.

- Tipos Lógicos, Paradoja y Cambio: El Aporte del "Enfoque Interaccional", a la Solución de Problemas 3

SAAVEDRA, MARIA DE LOS ANGELES y SANDFORD, ALINE

- Función del Aprendizaje en la Teoría Freudiana sobre la Angustia: Período de Transición y Tercera Etapa 13

ZLACHEVSKY O., ANA MARIA

- Anorexia Nerviosa. Modificación Conductual utilizando un Diseño de Caso Unico 21

POZO R., GUILLERMO y VIDAL S., WILSON

- Enseñanza personalizada de Genética a Estudiantes de Psicología 27

LANDAETA S., SERGIO, SAAVEDRA, M. DE LOS ANGELES y SIMICIC V., YERKO

- La percepción del Tiempo y su Relación con la Edad 35

BLUTH L., ANNE MARIA, BRICEÑO N., PATRICIA, BONNEFOY D., CARMEN y REYDET B., JANETT

- Aplicación del Método Fónico-Gestual para la Enseñanza de la Lectura y Escritura en Alumnos de Primer Año Básico 43

DIDIER C., MARCELO

- Patrones de Ingestión de Alcohol en la Publicidad Televisiva Chilena: Un Acercamiento Empírico 49

CRONICA

COSTABAL LL., LUZ MARIA

- Un experimento de Rehabilitación 55

INFORMACIONES 61

COMENTARIOS DE LIBROS Y REVISTAS 62