

REVISTA CHILENA DE PSICOLOGIA



Volumen - 10 N° 2.- Año 1989
Colegio de Psicólogos de Chile
ISSN 0716 - 3630

COLEGIO DE PSICOLOGOS DE CHILE

DIRECTORIO DEL COLEGIO

| | |
|-----------------|----------------------|
| Presidente | Elisa Nuemann |
| Vice Presidente | J. Pablo Toro |
| Secretaria | María Teresa Almarza |
| Tesorero | Héctor Calás |
| Directores | Abrahan Nazal |
| | Leonardo Villarroel |
| | Grecia Gálvez |
| | Miguel Tapia |
| | Pedro Bolgeri |

DIRECTOR DE LA REVISTA

Alfonso Luco

COMITE EDITORIAL

| | |
|---------------------|---------------------|
| Domingo Asún | Alex Kalawski |
| Héctor Calás | Frida Kaplan |
| Carlos Descouvieres | Leonardo Villarroel |
| Jorge Gissi | Eugenia Weinstein |

SECRETARIO DE REDACCION

Patricio Chávez

CONSULTORES PARA ESTE NUMERO

| | |
|--------------------|--------------------|
| Nureya Abarca | Jennifer Middleton |
| Salvador Cifuentes | Neva Milicic |
| Ramón Cortinez | Manuel Poblete |
| Teresa Huneeus | Teresa Segure |
| Pablo Marassi | M. Inés Winkler |

Está permitida la reproducción de los artículos, citando debidamente la fuente. Los artículos publicados en esta revista expresan los puntos de vista de sus autores y no necesariamente representan la posición del colegio de Psicólogos de Chile

Psicología y Democracia

Aparece el presente número de la Revista en este mes de Diciembre de 1989, en el cual los chilenos tenemos puestas tantas esperanzas: el inicio de la transición democrática.

Estamos concientes de que el tránsito no será fácil, que tendremos que aportar todos un gran cuota de prudencia y sensatez como también de firmeza y compromiso con el proceso.

Son muchos los escollos y peligros a sortear. Sin embargo hoy se vislumbra la posibilidad de recuperar la convivencia sana, respetuosa de las opiniones ajenas, pluralista y solidaria que este país tuvo en el pasado y que los jóvenes de hoy desconocen.

Los psicólogos están extremadamente concientes de la trascendencia de los cambios que se avecinan y del influjo que deberá tener la profesión en la recuperación de una cultura democrática.

*Así ha quedado demostrado en las **"Propuestas de los Psicólogos Chilenos para el Chile Democrático"** aprobadas en el III Congreso Nacional de Psicólogos, organizado por el Colegio y efectuado en el mes de Noviembre recién pasado.*

Con gran madurez el documento asume los considerables déficits actuales y propone reestructuraciones concretas que permitirán elaborar políticas y programas para enfrentar dichos déficits en Asistencia y Salud, en Psicología Educacional, en Psicología Social y Laboral, en el Area de Justicia y Menores.

Las propuestas apuntan, en sus aspectos más generales, a promover una acción integral, incorporando psicólogos a los programas específicos; a enfrentar los grandes problemas nacionales en cada una de las áreas con clara prioridad por los intereses de las grandes mayorías, hasta ahora marginadas; a que en dichos programas las comunidades organizadas sean elementos activos y de acción protagónica y no meros receptores pasivos de los beneficios.

Se recomienda también racionalizar los recursos coordinando las acciones de organismos gubernamentales y no gubernamentales.

Las propuestas abordan el tema de los Derechos Humanos, planteándolo como una nueva área de especialización y proponiendo la implementación de programas nacionales de educación y capacitación en Derechos Humanos.

El tema de la Formación Profesional de los psicólogos es también abordado en las Propuestas y se ratifican y apoyan las consideraciones y resoluciones del Consejo Académico integrado por los Sres. Directores de las Escuelas de Psicología.

Finalmente el documento emanado de los psicólogos asistentes al III Congreso demanda la recuperación de las prerrogativas perdidas por los Colegios Profesionales desde 1981.

El gran valor del citado documento no sólo reside en su contenido de ideas y orientaciones, sino además porque muestra a un gremio conciente del momento histórico del país, comprometido con los intereses de su pueblo y activo pensando y preparando el futuro.

Todo ello es consistente, por los demás, con la posición de la inmensa mayoría de los psicólogos chilenos que han apoyado a través de los años a su Colegio, en una permanente línea de compromiso democrático.

(DI)SIMILITUD E INDUCCION*

Alejandro López Rousseau, A.M.**
University of Michigan

RESUMEN

La noción de **pruebas severas** en ciencia postula que una teoría es más sólida, mientras más diversos son los datos que la sustentan. Esta noción encuentra su equivalente en el así denominado **efecto de diversidad** en la evaluación de argumentos inductivos. Se describe aquí un experimento diseñado con el fin de establecer si las inferencias que hace la gente son sensibles a este efecto. Los resultados sugieren que la gente no sólo hace uso del **efecto de diversidad** como un recurso heurístico de razonamiento inductivo, sino además que sus inferencias se corresponden con lo que prediciría un modelo normativo de juicios probabilísticos.

ABSTRACT

The **severe tests** notion in science states that a theory is stronger, the more diverse the data that supports it. This notion maps onto the so-called **diversity effect** in the evaluation of inductive arguments. The experiment described in this paper was designed in order to assess whether people's inferences are sensitive to this effect. The results suggest that people not only make use of the **diversity effect** as an heuristic device of inductive reasoning but also that their inferences correspond to what a normative model of probabilistic judgments would predict.

"Una golondrina no hace verano" es un dicho que la gente suele emplear para expresar su noción intuitiva acerca del importante papel que juega la diversidad en el razonamiento inductivo. En este caso particular, pareciera ser que la diversidad pretendida por dicha expresión fuera básicamente algún tipo de variabilidad cuantitativa. En otras palabras, el dicho implicaría que una sola golondrina no es evidencia suficiente como para concluir que el verano ya ha llegado, pero que de hecho una bandada de golondrinas probablemente sí permitiría extraer dicha conclusión. Ciertamente, ningún estadístico podría haber puesto la ley de los grandes números en mejores términos.

Existen, sin embargo, otras posibles fuentes de diversidad en el razonamiento inductivo, aparte del tamaño de la muestra necesario para hacer una inferencia válida. En realidad, el factor más importante bien podría no ser el tamaño, sino la naturaleza misma de la muestra empleada para extraer una cierta conclusión. Para ponerlo en términos metafóricos nueva-

mente, acaso no estemos dispuestos a concluir que el verano ya ha llegado ante la presencia de una golondrina, pero sí estemos perfectamente dispuestos a hacerlo así ante la presencia de una golondrina, un durazno maduro y 35 grados de calor. Es ahora la variabilidad cualitativa de los ejemplares que conforman la muestra, la que provee de una sólida base para una inferencia válida.

Aún otra posible restricción al argumento del tamaño de la muestra se refiere al hecho de que un único ejemplar bien podría ser evidencia suficiente como para extraer una cierta conclusión, en la medida que dicho ejemplar fuera lo suficientemente representativo del fenómeno en cuestión. Así, por ejemplo, es difícil negar la inferencia de que una golondrina sí hace un pájaro.

El efecto de la variabilidad en el razonamiento inductivo ha sido estudiado empíricamente en una serie de dominios diferentes. Entre ellos cabe mencionar los estudios sobre causalidad (Einhorn & Hogarth, 1986; Leddo, Abelson & Gross, 1984; Kelley,

* El presente estudio forma parte de un proyecto más amplio desarrollado por Osherson, D.N., Smith, E.E., Wilke, A., López-Rousseau, A. & Shafir, E.B. (en preparación): *Category based induction*.

** Licenciado en Psicología, Universidad Católica de Chile. Master of Michigan. Perry Building 330 Packard Road, MI 48104. USA.

1972), juicios bajo incertidumbre (Kahneman & Tversky, 1974), contrafácticas (Kahneman & Miller, 1986), y generalizaciones (Nisbett, Krantz, Jepson & Kunda, 1983). Este último estudio, por ejemplo, sugiere que la solidez de las generalizaciones que la gente hace, depende de su percepción de la variabilidad de los objetos con respecto a sus propiedades. Las generalizaciones son sólidas, cuando un determinado conjunto de objetos es considerado homogéneo en cuanto a una cierta propiedad, sin importar el número de ejemplares conocidos para hacer dichas generalizaciones. En aquel estudio específicamente, los sujetos estimaron que casi la totalidad de los nativos de una isla desconocida eran morenos, dado que uno de ellos era moreno. Cuando se considera que los objetos son heterogéneos con respecto a una propiedad determinada, la solidez de las generalizaciones aumenta, a medida que el tamaño de la muestra aumenta. Estas generalizaciones, sin embargo, nunca alcanzan los niveles de certidumbre de las generalizaciones hechas a partir de objetos percibidos como homogéneos en cuanto a una cierta propiedad. Por ejemplo, los sujetos estimaron que menos del cuarenta por ciento de los nativos eran obesos, dado que uno de ellos era obeso. Esto contrasta con su estimación de un ochenta por ciento de nativos obesos, dado que veinte de ellos eran obesos. El patrón de respuestas de los sujetos refleja el hecho de que el color de piel es percibido como una propiedad homogénea de un conjunto de nativos aislados del resto del mundo, mientras que la obesidad es percibida como una propiedad heterogénea. De manera que los resultados parecieran sugerir que, aun cuando la variabilidad cuantitativa (i.e., el tamaño de la muestra) puede aumentar el poder de inferencia, cierta variabilidad cualitativa (i.e., la heterogeneidad de la propiedad) puede disminuirlo.

La homogeneidad, sin embargo, no sólo se puede dar en cuanto a las distintas propiedades de un objeto, sino en cuanto a los objetos mismos implicados en una generalización. Hay estudios (Carey, 1985; Rips, 1975) que sugieren que la solidez de las generalizaciones de un objeto a otro objeto aumenta, en la medida que la similitud entre dichos objetos aumenta. En el estudio de Rips (1975), por ejemplo, se les dijo a los sujetos que un conjunto de especies de pájaros vivía en una isla; que el número de pájaros en cada especie era

aproximadamente el mismo; y que todos los pájaros de una cierta especie (e.g., todos los petirrojos) padecían de un nuevo tipo de enfermedad contagiosa. Los sujetos debían entonces estimar, para cada una de las otras especies, la proporción de pájaros que también padecían de la enfermedad. Los resultados básicamente demuestran que la proporción estimada es mayor, mientras mayor es la similitud entre la especie dada en la premisa y la especie que sirve de blanco en la conclusión. Así, por ejemplo, dado que todos los petirrojos padecían de la enfermedad, la proporción estimada de golondrinas que padecían de la enfermedad fue mayor que la proporción estimada de águilas que padecían de la enfermedad. El patrón de respuestas de los sujetos refleja el hecho de que los petirrojos y las golondrinas son más similares entre sí que los petirrojos y las águilas. Se da también un **efecto de tipicismo**. Es decir, la generalización de petirrojos a águilas fue mayor que la generalización de águilas a petirrojos, debido al hecho de que para los norteamericanos los petirrojos son pájaros más típicos que las águilas (de hecho, para los norteamericanos los pájaros más típicos de todos son precisamente los petirrojos -o debiéramos acaso decir ¿"tipirrojos"?). Resultados muy parecidos son descritos por Carey (1985) en un estudio realizado con niños. Si bien ocurre en otro plano, este **efecto de similitud** entre los objetos guarda evidente relación con el **efecto de homogeneidad** de las propiedades hallado por Nisbett et al. (1983). En suma, estos estudios sugieren que mientras menos variables sean los objetos y propiedades a partir de los cuales se infiere, más sólida será la consiguiente generalización.

Existe, sin embargo, un fenómeno que pareciera no calzar con esta conclusión tentativa. El fenómeno en cuestión es el expresado por la noción de **pruebas severas** en ciencia, según la cual una teoría es más sólida, mientras más diversos son los datos que la sustentan. En otras palabras, de acuerdo a esta noción, y aparentemente en contra de lo previamente sugerido, la variabilidad cualitativa de los objetos aumentaría más que disminuiría el poder de inferencia. Un ejemplo de esta situación lo podemos encontrar al comparar la solidez relativa de los siguientes dos argumentos (la línea continua "____" significa "por lo tanto"):

Los gorriones tienen X
Las águilas tienen X

es un argumento

Los gorriones tienen X
Las golondrinas tienen X

Los pájaros tienen X

más sólido que

Los pájaros tienen X

a pesar de que -o más bien, precisamente porque- los gorriones y las águilas son menos similares entre sí que los gorriones y las golondrinas. Es ahora la **disimilitud** la que pareciera estar al servicio de la solidez de las generalizaciones. La contradicción, sin embargo, es tan sólo aparente. Mientras que en este caso la similitud se refiere a la existente entre los

ejemplares de las premisas, en los estudios de Rips (1975) y Carey (1985) la similitud se refiere a la existente entre el ejemplar de la premisa y el ejemplar de la conclusión.

Las predicciones aparentemente opuestas en cuanto al papel de la similitud en el razonamiento inductivo pueden verse reconciliadas, y ser mejor

entendidas, dentro del marco conceptual esbozado por las siete teorías sobre la solidez de los argumentos inductivos propuestas por Osherson, Smith & Shafir (1986). Dentro de dicho marco, diferentes patrones de respuestas descritos resultarían de la aplicación de dos modos distintos de razonamiento inductivo: **Inducción por similitud e inducción por deducción en reverso**. Un argumento es inductivo en la medida que, dado que sus premisas son verdaderas, la conclusión que sigue a dichas premisas no es necesariamente, sino tan sólo **probablemente** verdadera. Un argumento es **deductivo** si, dado que sus premisas son verdaderas, la conclusión inferida es **necesariamente** verdadera. Así, por ejemplo,

Ernesto puede beberse 50 cervezas seguidas.

Ernesto puede beberse 51 cervezas seguidas.

es un argumento inductivo, mientras que:

Ernesto puede beberse 50 cervezas seguidas.

Ernesto puede beberse 49 cervezas seguidas.

es un argumento deductivo. Es necesario hacer notar aquí que el aspecto relevante, en este caso, no se refiere a la factibilidad de las premisas o la conclusión, sino a la solidez del argumento.

La **Inducción por similitud** puede tomar dos formas: **similitud de objetos** y **similitud de propiedades**. En el primer caso, predice que un argumento será sólido, en la medida que la similitud entre los objetos de las premisas y la conclusión sea grande. Por ejemplo,

A los alemanes les encanta el chucrut.

A los austríacos les encanta el chucrut.

es un argumento sólido, en la medida que alemanes y austríacos son objetos muy similares.

En el segundo caso, predice que un argumento será sólido, en la medida que la similitud entre las propiedades de las premisas y la conclusión sea grande. Por ejemplo,

A Catalina le gusta escribir cuentos de ciencia ficción.

A Catalina le gusta leer cuentos de ciencia ficción.

es un argumento sólido, en la medida que escribir cuentos de ciencia ficción y leer cuentos de ciencia ficción son propiedades muy similares.

La **inducción por deducción en reverso** predice que un argumento será sólido, en la medida que las premisas puedan ser deducidas de la conclusión o de la combinación de la conclusión y una creencia agregada. Por ejemplo,

Los tigres tienen garras contráctiles.

Los gatos tienen garras contráctiles.

Los leones tienen garras contráctiles.

Los felinos tienen garras contráctiles.

es un argumento sólido, en la medida que

Los felinos tienen garras contráctiles.

Los tigres, gatos y leones son felinos.

Los tigres, gatos y leones tienen garras contráctiles.

es una deducción válida.

Tal como señalan Osherson, Smith, Wilke, López-Rousseau & Shafir (en preparación), la inducción por deducción en reverso equivale a la noción de **confirmación** en ciencia, según la cual una teoría es sólida, en la medida que los datos que la sustentan pueden ser derivados de dicha teoría. En cierto sentido, la noción de **pruebas severas** es sólo una extensión del concepto de **confirmación**. Así pues, cabe pensar que el modo de inducción por deducción en reverso podría ser desencadenado por un argumento con una conclusión general. En otras palabras, por un argumento en el cual, a partir de ciertos ejemplares dados, se requiere una generalización a toda la categoría. Por otra parte, el modo de inducción por similitud podría ser desencadenado por un argumento con una conclusión específica, esto es, por un argumento en el cual, a partir de ciertos ejemplares dados, se requiere una generalización a otro ejemplar. El factor crítico en ambos modos de inducción parecería ser el opuesto: **similitud** en la inducción por similitud y **disimilitud** en la inducción por deducción en reverso. Sin embargo, como ya señaláramos, la similitud se refiere a la existente entre las premisas y la conclusión, mientras que la disimilitud se refiere a la existente entre las premisas. En suma, el **efecto de diversidad** predice que, dada una conclusión general, mientras más disímiles sean las premisas, más sólido será el argumento (Osherson et al., en preparación). Es decir, es ahora la heterogeneidad la que aumenta la solidez de las generalizaciones.

Aún cuando la noción de **pruebas severas** es ampliamente aceptada, y posee un fuerte atractivo intuitivo, nunca ha sido probada empíricamente. En otras palabras, nunca ha sido demostrado que la gente común y corriente sea sensible al efecto de

diversidad al hacer inferencias. Este es exactamente el propósito del presente estudio. Para tal efecto, se pidió a un grupo de sujetos que estimara la solidez de argumentos del tipo:

El ejemplar -1 tiene X
El ejemplar-2 tiene X

La categoría tiene X

De acuerdo al **efecto de diversidad**, la solidez del argumento debería ser predecible sobre la base de la disimilitud de los ejemplares mencionados en las premisas. En otras palabras, mientras más disímiles sean los ejemplares de las premisas, más probable debería ser considerada la conclusión.

Sujetos

Noventa estudiantes norteamericanos de la Universidad de Michigan, Ann Arbor, EEUU, obtuvieron créditos por participar en este estudio, el cual se desarrolló en varias sesiones con grupos de cinco a quince sujetos. Los cuadernillos fueron distribuidos al azar. A cada sujeto le tomó aproximadamente quince minutos completar su cuadernillo. El estudio se realizó en inglés, durante el período académico, en la ciudad de Ann Arbor, entre enero y abril de 1988.

Procedimiento

Treinta sujetos recibieron un cuadernillo mecanografiado con instrucciones para estimar la probabilidad (0-100%: poco probable - muy probable) de quince argumentos, ordenados al azar, tales como el siguiente:

Dado que:

Todos los lobos tienen una arteria ulnar; y
Todos los hamsters tienen una arteria ulnar.

Cuál es la probabilidad de que:

¿Todos los mamíferos tengan una arteria ulnar? _____%

Los quince argumentos tenían "Todos los mamíferos..." como su conclusión general, pero a cada uno le fue asignado una propiedad diferente y un par diferente de especies de mamíferos en las premisas (e.g., lobos-hamsters, rinocerontes-perros, hamsters-ratones, etc.). Específicamente, los quince argumentos corresponden a todas las posibles combinaciones de a dos de las siguientes especies de mamíferos, ordenadas de muy típicas a muy atípicas según las normas de Battig & Montague (1969).

| | Tipicismo |
|-----------------|-----------|
| 1. perros | 1 |
| 2. ratones | 10 |
| 3. lobos | 18 |
| 4. rinocerontes | 27 |
| 5. hipopótamos | 30 |
| 6. hamsters | 43 |

El dominio de especies escogidas provee, a la vez, de un rango de ejemplares muy típicos (e.g., perros) a ejemplares muy atípicos (e.g., hamsters), y de ejemplares muy similares (e.g., perros-lobos) a ejemplares muy disímiles (e.g., ratones-hipopótamos), permitiendo de este modo una apropiada evaluación del **efecto de diversidad**, así como de cualquier posible **efecto de tipicismo**.

A fin de controlar un posible efecto de la propiedad empleada, cada uno de los quince argumentos tenía una propiedad diferente, y esta asignación de propiedades a pares de ejemplares fue balanceada a través de los sujetos. En otras palabras, sólo dos sujetos recibían los mismos pares de ejemplares ligados a las mismas propiedades y, aún entonces, en diferente orden.

Las propiedades fueron compuestas de modo que fuesen lo más naturales posibles, para evitar así el uso de estrategias específicas inherentes a la tarea. Se intentó que las propiedades contasen con diferentes grados de familiaridad y plausibilidad. Se evitaron las propiedades demasiado familiares (e.g., ...tienen un corazón), para que los sujetos se centraran en los ejemplares al emitir sus juicios y no respondieran de memoria. Se evitaron también las propiedades demasiado poco plausibles (e.g., ...tienen un corazón de madera), para preservar el carácter natural de la tarea. La mayoría de las propiedades resultan verdaderas si son aplicadas a seres humanos, pero no necesariamente verdaderas si son aplicadas a todos los mamíferos. Las propiedades elegidas fueron las siguientes:

1. ...tienen una arteria ulnar.
2. ...necesitan carbón para producir células sanguíneas.
3. ...tienen tres osículos en su oído medio.
4. ...necesitan insulina para llevar glucosa a sus células musculares.
5. ...producen THS en su pituitaria.
6. ...regulan su coordinación mediante su sistema cerebelar.
7. ...producen ácido hidroclicórico en su estómago
8. ...secretan anticuerpos en su mucosa.
9. ...tienen doce nervios craneales que salen de su base cerebral.
10. ...tienen mayor temperatura como recién nacidos que como adultos.

11. ...tienen esmalte en sus dientes.
12. ...tienen una membrana coroidal en sus ojos.
13. ...tienen un arco aórtico izquierdo.
14. ...tienen huesos sesamoides.
15. ...tienen siete vértebras cervicales.

Una vez emitidos sus juicios probabilísticos, los sujetos debían describir cualquier posible estrategia que hubiesen empleado para hacer sus estimaciones.

Otros sesenta sujetos recibieron un cuadernillo mecanografiado con instrucciones para estimar la diferencia (0-10: poco diferentes - muy diferentes) entre todos los quince pares de especies, ordenados al azar. Por ejemplo,

hipopótamos, rinocerontes Diferencia: ____
 perros, ratones Diferencia: ____
 hamsters, rinocerontes Diferencia: ____

Treinta de estos sujetos también tuvieron que estimar la familiaridad (0-10: poco familiar - muy familiar) de las quince propiedades aplicadas a los mamíferos, ordenadas al azar. Por ejemplo,

Todos los mamíferos tienen huesos sesamoides. Familiaridad: ____

Todos los mamíferos tienen un arco aórtico izquierdo. Familiaridad: ____

Todos los mamíferos tienen esmalte en sus dientes. etc. Familiaridad: ____

Los otros treinta sujetos también tuvieron que estimar la plausibilidad (0-10: poco plausible - muy plausible) de las quince propiedades aplicadas a los mamíferos, ordenadas al azar. Por ejemplo,

Todos los mamíferos tienen huesos sesamoides. Plausibilidad: ____

Todos los mamíferos tienen un arco aórtico izquierdo. Plausibilidad: ____

Todos los mamíferos tienen esmalte en sus dientes. etc. Plausibilidad: ____

Resultados

Las estimaciones de probabilidad, diferencia, familiaridad y plausibilidad de los sujetos fueron todas normalizadas mediante una transformación lineal. Se procedió así, a fin de minimizar el uso variable de los rangos de las escalas por los diferentes sujetos. Por

ejemplo, un determinado sujeto pudo haber asignado valores de 40% y 60% a los conceptos de "poco probable" y "muy probable" respectivamente, situando sus estimaciones intermedias dentro de dicho estrecho rango. Otro sujeto, en cambio, pudo haber asignado a los mismos conceptos valores de 2% y 98%, situando sus propias estimaciones intermedias dentro de dicho amplio rango. A la hora de promediar los valores, este uso variable de las escalas puede encubrir la existencia de efectos significativos. Para cada sujeto entonces, su estimación más baja en una determinada escala fue equiparada al valor más bajo posible de dicha escala (i.e., 0). Su estimación más alta fue equiparada al valor más alto posible de dicha escala (i.e., 100 para las estimaciones probabilísticas, y 10 para las otras estimaciones). Sus estimaciones intermedias fueron entonces alteradas mediante la aplicación de la ecuación de transformación lineal (i.e., $X_n = a+bx$). El análisis estadístico de los datos se hizo a partir de estos datos normalizados (X_n). Cabe destacar que un análisis paralelo a partir de los datos no transformados arrojó los mismos resultados.

La siguiente tabla es un resumen de las estimaciones promedio a través de sujetos y ejemplares de las quince propiedades, ordenadas de muy familiares a poco familiares. FAM se refiere a la familiaridad de la propiedad, PLAU se refiere a la plausibilidad de la propiedad, y PROB a la probabilidad de la conclusión general dada esa propiedad:

| | FAM | PLAU | PROB |
|--|-----|------|------|
| 1. ... tienen esmalte en sus dientes | 7.7 | 7.2 | 77 |
| 2. ... necesitan insulina para llevar glucosa a sus (...) | 6.7 | 6.2 | 75 |
| 3. ... regulan su coordinación mediante su sistema rebelar | 6.2 | 6.5 | 71 |
| 4. ... producen ácido hidrocólico en su estómago | 6.5 | 6.4 | 66 |
| 5. ... secretan anticuerpos en su mucosa | 6.0 | 6.9 | 58 |
| 6. ... tienen un arco aórtico izquierdo | 5.7 | 6.5 | 67 |
| 7. ... tienen tres osícolos en su oído medio | 5.6 | 5.1 | 55 |
| 8. ... necesitan carbón para producir células sanguíneas | 4.7 | 6.4 | 78 |

FAM PLAU PROB

| | | | | |
|---------|--|-----|-----|----|
| 9. ... | tienen mayor temperatura como recién nacidos (...) | 4.6 | 4.8 | 49 |
| 10. ... | producen THS en su pituitaria | 4.1 | 5.9 | 69 |
| 11. ... | tiene doce nervios craneales que salen de (...) | 4.2 | 4.4 | 48 |
| 12. ... | tiene siete vértebras cervicales | 4.0 | 4.9 | 49 |
| 13. ... | tienen una arteria ulnar | 3.4 | 5.7 | 63 |
| 14. ... | tienen una membrana coroidal en sus ojos | 2.7 | 4.6 | 49 |
| 15. ... | tienen huesos sesamoides | 2.2 | 4.1 | 57 |

La estimación de familiaridad promedio para las quince propiedades fue de 5.0. La estimación de plausibilidad promedio para las quince propiedades fue de 5.7. Esto sugiere que, en general, y como se esperaba, las propiedades eran medianamente familiares y plausibles al ser aplicadas a todos los mamíferos. La probabilidad promedio de la conclusión general dadas las propiedades fue de un 62%, lo cual sugiere que, en general, la conclusión general de que todos los mamíferos tenían una cierta propiedad era medianamente probable, dado que un para cualquiera de especies la tenía.

La siguiente tabla contiene los coeficientes de correlación producto-momento de Pearson (r) entre la familiaridad y plausibilidad de la propiedad, y la probabilidad de la conclusión general:

| | | | |
|--------------|--------------|---------------|----------|
| | Familiaridad | Plausibilidad | |
| Probabilidad | .58* | .80* | |
| Familiaridad | | .80* | *p < .01 |

Los resultados indican que existe una correlación significativa entre la familiaridad y la plausibilidad de la propiedad. Como se esperaba, mientras más familiar es una propiedad de todos los mamíferos, más plausible es dicha propiedad también. Más aún, tanto la familiaridad como la plausibilidad de la propiedad muestran una correlación significativa con la probabilidad de la conclusión general. Esto sugiere que mientras más plausible es una cierta propiedad de todos los mamíferos, más probable es la conclusión de que todos los mamíferos tienen dicha propiedad, dado que un par cualquiera de especies la tiene.

La siguiente tabla es un resumen de las estimaciones promedio a través de sujetos y propiedades de los quince pares de especies, ordenados de muy similares a muy disímiles. DIF se refiere a la disimilitud entre las especies de las premisas. TIP se refiere al tipicismo promedio del par de especies dado (Battig & Montague, 1969), y PROB a la probabilidad de la conclusión general, dados dichos ejemplares:

| | DIF | TIP | PROB |
|----------------------------|-----|------|------|
| perros - lobos | 0.6 | 9.5 | 41 |
| ratones - hamsters | 0.9 | 26.5 | 29 |
| hipopótamos - rinocerontes | 1.9 | 28.5 | 28 |
| perros - hamsters | 6.5 | 22.0 | 64 |
| lobos - rinocerontes | 7.5 | 22.5 | 67 |
| lobos - ratones | 7.5 | 14.0 | 68 |
| lobos - hamsters | 7.6 | 30.5 | 61 |
| perros - ratones | 7.7 | 5.5 | 64 |
| perros - hipopótamos | 7.7 | 15.5 | 67 |
| perros - rinocerontes | 7.8 | 14.0 | 67 |
| hipopótamos - lobos | 8.0 | 24.0 | 68 |
| hipopótamos - ratones | 9.1 | 20.0 | 80 |
| hipopótamos - hamsters | 9.2 | 36.5 | 83 |
| rinocerontes - ratones | 9.3 | 18.5 | 72 |
| rinocerontes - hamsters | 9.4 | 35.0 | 75 |

Como se esperaba, los sujetos juzgaron adecuadamente la similitud entre las distintas especies. Así, por ejemplo, ratones y hamsters fueron juzgados como especies muy similares, mientras que ratones y rinocerontes como especies muy disímiles.

La siguiente tabla contiene los coeficientes de correlación producto-momento de Pearson (r) entre la disimilitud (i.e., diferencia) y tipicismo del par de especies, y la probabilidad de la conclusión general:

| | | |
|--------------|-------------|-----------|
| | Disimilitud | Tipicismo |
| Probabilidad | .95* | .07 |
| Disimilitud | | .13 |

*p < .01

Los resultados indican que no existe una correlación significativa entre la disimilitud y el tipicismo del par de especies. Más aún, no existe una correlación significativa entre el tipicismo del par de especies y la probabilidad de la conclusión general. La probabilidad de que una cierta propiedad se aplique a todos los mamíferos no depende de la tipicidad del par de especies que poseen dicha propiedad. Existe, sin embargo, una correlación altamente significativa entre la

disimilitud del par de especies y la probabilidad de la conclusión general. Mientras más disímiles son las especies en las premisas, más probable es que la propiedad se aplique a todos los mamíferos. Este es el **efecto de diversidad** esperado.

Cabe hacer notar que los sujetos no sólo hicieron sus estimaciones probabilísticas de acuerdo al **efecto de diversidad**, sino que también lo describen en sus comentarios acerca de las estrategias empleadas. Setenta y cinco por ciento de los protocolos parafrasean directamente la noción de un **efecto de diversidad**. Así, por ejemplo, un sujeto escribió: "Si los animales están estrechamente relacionados entre sí, tal como perro y lobo, puede que tengan una función que otros mamíferos no tienen. Mientras más grande es la diferencia entre los animales, más probable es que el rasgo sea universal para todos los mamíferos".

Discusión

El presente estudio provee de evidencia empírica significativa a la noción de un **efecto de diversidad** en inducción. Específicamente, este estudio demuestra que cuando se les pide a los sujetos que estimen la solidez de argumentos tales como el siguiente:

Los ratones tienen una membrana coroidal
en sus ojos.

Los hipopótamos tienen una membrana coroidal
en sus ojos.

Los mamíferos tienen una membrana coroidal
en sus ojos.

dichos sujetos estiman que la conclusión general es más probable, mientras más disímiles son las especies en las premisas. En términos más generales, esto demuestra que un argumento del tipo:

El ejemplar - 1 tiene X
El ejemplar - 2 tiene X

La categoría tiene X

es sólido, en la medida que la diversidad de los ejemplares es grande. Esto sugiere que la gente hace inferencias de acuerdo a la noción de **pruebas severas** en ciencia: sus creencias son más sólidas, mientras más diversa es la evidencia que las sustenta.

Una metáfora que puede ser útil para pensar acerca de este **efecto de diversidad** se refiere a la noción de **cobertura espacial**, según la cual todos los ejemplares de una categoría se hallan dispuestos en algún tipo de espacio que representa la extensión y los límites de dicha categoría. Dentro de este espacio semántico que, para los efectos de una mejor visualización, se puede imaginar como un espacio geométrico de tipo euclidiano, los ejemplares similares

entre sí se encuentran cerca unos de otros, y lejos de los ejemplares diferentes a ellos mismos. Así, por ejemplo, dentro del "espacio de los mamíferos", ballenas y delfines se encuentran ubicados cerca entre sí, y lejos de perros y lobos, los cuales a su vez se encuentran ubicados cerca entre ellos. De este modo, si pensamos en los ejemplares como vértices de un espacio virtual, la concatenación de ejemplares disímiles para los cuales una cierta propiedad es verdadera (e.g., perros, ratones y ballenas) cubre espacialmente un área mayor que la cubierta por la concatenación de ejemplares similares (e.g., perros, zorros y lobos). Esta mayor amplitud del área generada al concatenar los ejemplares disímiles aumenta la convicción de que la propiedad pudiera aplicarse a la **totalidad** del espacio, es decir, a la categoría en sí misma (e.g., mamíferos). Aún más, la probabilidad de que algún otro ejemplar **cualquiera** (e.g., gatos), elegido al azar, se halle dentro del área generada por dicha concatenación, es mayor cuando los ejemplares concatenados son disímiles que cuando son similares, por la misma razón de que el espacio cubierto es mayor en el primer que en el segundo caso. Esto aumenta así la convicción que la propiedad pudiera aplicarse a cualquier ejemplar de la categoría, es decir, aumenta su universalidad.

Siguiendo con esta metáfora espacial, el **efecto de diversidad** debería invertirse completamente si la conclusión, en lugar de ser general y referirse a la categoría, fuera específica y se refiriera a otro ejemplar particular. Si bien el espacio cubierto por la concatenación de ejemplares similares es menor que el cubierto por la concatenación de ejemplares disímiles, la probabilidad de que el ejemplar **específico** que sirve como conclusión se halle dentro de un cierto área particular es mayor, mientras más cerca se encuentre dicho ejemplar de los ejemplares, cuya concatenación genera el área dada. En otras palabras, mientras más similar sea el ejemplar de la conclusión a los ejemplares de las premisas. Esto aumenta la convicción de que la propiedad pudiera aplicarse al ejemplar específico de la conclusión, es decir, aumenta su particularidad. Así, por ejemplo, es más probable que específicamente los dingos tengan una cierta propiedad, dado que perros, zorros y lobos la tienen, a que específicamente los dingos tengan dicha propiedad, dado que ratones, ballenas y gatos la tienen. En términos más generales, la solidez de un argumento del tipo:

El ejemplar - 1 tiene X
El ejemplar - 2 tiene X

El ejemplar - 3 tiene X

debería ser predecible sobre la base de la similitud entre los ejemplares. Mientras más similares sean los ejemplares entre sí, más probable debería ser considerada la conclusión. Bien puede ser que la noción de

cobertura espacial sea una estrategia heurística, empleada para aproximarse a un modelo normativo de inducción, tal como el teorema de Bayes (Horwich, 1982). Dado un argumento del tipo:

PRE - 1
 PRE - 2

 CONC

donde PRE-1 y PRE-2 representan ciertas premisas dadas del tipo "El ejemplar-1 tiene X" y "El ejemplar-2 tiene X", y CONC representa una conclusión general del tipo "La categoría tiene X", el teorema de Bayes predice que la probabilidad de la conclusión dadas las premisas será mayor, mientras menos probable sea la ocurrencia conjunta de las premisas. Esto es,

$$P(\text{CONC}/\text{PRE-1 PRE-2}) = \frac{P(\text{PRE-1 \& PRE-2}/\text{CONC}) \cdot P(\text{CONC})}{P(\text{PRE-1 \& PRE-2})}$$

donde P(CONC/PRE-1 & PRE-2) representa la probabilidad de la conclusión dada la ocurrencia conjunta de ambas premisas, P(PRE-1 & PRE-2/ CONC) representa la probabilidad de la ocurrencia conjunta de ambas premisas dada la conclusión, P(CONC) representa la probabilidad de la conclusión, y P(PRE-1 & PRE-2) representa la probabilidad de la ocurrencia conjunta de ambas premisas.

En el caso de una conclusión general, la ocurrencia conjunta de las premisas dada la conclusión es necesariamente verdadera, ya que equivale a un argumento deductivo del tipo:

La categoría tiene X

 El ejemplar-1 y el ejemplar-2 tienen X

Así, por ejemplo, es necesariamente cierto que ratones e hipopótamos tienen una arteria ulnar, dado que todos los mamíferos tienen una arteria ulnar. En otras palabras, la probabilidad de la ocurrencia conjunta de las premisas dada la conclusión (i.e., P(PRE-1 & PRE-2/CONC) puede ser considerada igual a 1, lo cual reduce la ecuación a:

$$P(\text{CONC}/\text{PRE-1 \& PRE-2}) = \frac{P(\text{CONC})}{P(\text{PRE-1 \& PRE-2})}$$

Ahora bien, para una cierta propiedad particular, la probabilidad de la conclusión (i.e., P(CONC)) debería ser constante. Por ejemplo, la probabilidad de que todos los mamíferos tengan una arteria ulnar no varía en la ausencia de otra información. Al resolver la ecuación entonces, dados diferentes pares de premisas, mientras menor sea la probabilidad de la ocurrencia conjunta de ambas premisas (i.e., P(PRE-1 & PRE-2)), mayor será la probabilidad de la conclusión dada la ocurrencia conjunta de dicho par de premisas (i.e., P(CONC/PRE-1 & PRE-2)). He ahí el **efecto de diversidad!** En otras palabras, dado que es menos probable que ratones e hipopótamos compartan una cierta propiedad, a que la compartan ratones y hamsters, es más probable que todos los mamíferos tengan dicha propiedad, dado que ratones e hipopótamos la comparten, a que la tengan, dado que ratones y hamsters la comparten. Queda demostrado así cómo, en este caso, las predicciones normativas del teorema de Bayes coinciden con las inferencias heurísticas de la gente.

Para resumir entonces, el presente estudio claramente sugiere que la gente sí hace uso del **efecto de diversidad** como un recurso heurístico para evaluar la solidez de argumentos inductivos. Es destacable el hecho de que, si bien dichas inferencias tienen un carácter intuitivo, coinciden perfectamente con lo que prediciría modelo normativo de juicios probabilísticos. Por lo pronto, aún cuando los hallazgos son muy convincentes y alentadores, es posible afirmar que - en el espíritu del **efecto de diversidad**- se requiere aun más evidencia, de naturaleza diversa y representativa, para apoyar estos resultados. **Una observación no hace una teoría.**

REFERENCIAS

Battig, W. & Montague, W. (1969). Category norms for verbal items in 56 categories. *Journal of Experimental Psychology*, 80:3, 1-45.

Carey, S. (1985). **Conceptual change in childhood**. Cambridge: MIT Press.

Einhorn, H.J. & Hogarth, R.M. (1986). Judging probable causes. *Psychological Bulletin*, 99, 3-19.

Horwich, P. (1982). **Probability and evidence**. Cambridge: Cambridge University Press.

Kahneman, D. & Tversky, A. (1974). Judgment under uncertainty: Heuristics and biases. *Science*, 185, 1124-1131.

- Kahneman, D. & Miller, D.T. (1986). Norm theory: Comparing reality to its alternatives. **Psychological Review**, 93, 136-153.
- Kelley, H.H. (1972). Causal schemata and the attribution process. In E.E. Jones et al. (Eds.), **Attribution: Perceiving the causes of behavior**. Morristown, N.J.: General Learning Press.
- Leddo, J., Abelson, R.P. & Gross, P.H. (1984). Conjunctive explanations: When two reasons are better than one. **Journal of Personality and Social Psychology**, 47, 933-943.
- Nisbett, R.E., Krantz, D.H., Jepson, D. & Kunda, Z. (1983). The use of statistical heuristics in everyday inductive reasoning. **Psychological Review**, 90, 339-363.
- Osherson, D.N., Smith, E.E. & Shafir, E.B. (1986). Some origins of belief. **Cognition**, 24, 197-224.
- Osherson, D.N., Smith, E.E., Wilke, A., López-Rousseau, A. & Shafir, E.B. (en preparación). Category based induction.
- Rips, L. (1975). Inductive judgments about natural categories. **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, 14, 665-681.

IV JORNADAS DE PSICOTERAPIA

"PSICOTERAPIAS DE ORIENTACION CONDUCTUAL: NUEVOS MODELOS DE INTERVENCION CLINICA"

El presente Evento se propone, por una parte revisar el desarrollo histórico de este enfoque, tocando aspectos cruciales en el origen del modelo. Por otra parte busca desarrollos profundos, aún poco divulgados y que permiten comprender y explicar desde una perspectiva no mentalista conceptos complejos como los de emoción, inconciente y self, entre otros.

Las terapias de orientación conductual se sustentan en un cuerpo teórico que en la última década ha privilegiado concepciones cada vez más integrales y centradas en el hombre, sin renunciar a los principios básicos y no transables del rigor científico.

La estructura de esta Jornada apunta a entregar a los asistentes la visión amplia e integral mencionada.

Algunos de los temas que serán tratados en este Evento son:

- El concepto Self como Mediador en la Psicoterapia.
- Biología, Farmacoterapia y Terapia Conductual.
- Procesos de Cambio Afectivo en Psicoterapia.
- La Terapia Conductual en la Prevención del Cáncer y la Enfermedad Coronaria.
- Tratamientos recientes en los Desajustes de Pánico y Ansiedad.
- Manejo Conductual-Cognitivo en Pacientes Psicóticos.
- Procesos Inconscientes en las Nuevas Formulaciones Conductuales.

Para el desarrollo de estas Jornadas, contamos con la presencia de connotados invitados extranjeros: **Prof. Ps. Hans Eysenk, Universidad de Londres; Prof. Dr. Isaac Marks, Universidad de Londres; Prof. Dr. Vittorio Guidano, Universidad de Roma y Prof. Dr. Hans Brenner, Universidad de Berna.**

Este Evento se desarrollará entre los días 10 al 13 de Enero de 1990, en el Centro de Convenciones de la Sociedad Médica de Santiago, Presidente Riesco 6007, Las Condes Fono 2243175.

ORGANIZA: SOCIEDAD DE NEUROLOGIA, PSIQUIATRIA Y NEUROCIRUGIA

Comunicación, Lenguaje y Pobreza: una experiencia llevada a cabo en Santiago (Chile) en hogares y jardines infantiles de sectores populares.

M. Angélica Kotliarenco, Psicóloga, Ph. D.
Ana Fuentes Labra, Estadístico
Ana María Cabello, Educ. de Párvulos

RESUMEN

Este trabajo plantea el importante rol que juega la familia, especialmente la madre, en el proceso de socialización, y sus implicancias en el desarrollo del lenguaje del niño preescolar de sectores populares.

Da cuenta, además, de dos investigaciones, que en relación a este tema han sido realizadas por CEANIM en sectores populares de Santiago. La primera trata la comunicación madre-hijo en el interior de sus hogares; y la segunda, el nivel de comunicación observado en sala de clases en distintas modalidades de educación preescolar, que difieren en términos de las personas a cargo del grupo de niños, incluyendo algunas la participación activa de las madres en el quehacer educativo.

ABSTRACT

This work states the important role played by the family, specially the mother, in socialization process, and its implications in the child's language development, in deprived areas.

It also accounts of two related researches developed by CEANIM in those areas of Santiago. The first one is about mother-child communication inside the homes; and the other is related to communication observed inside the classroom, in different models of preschool education, which differ in terms of people in charge of children. Some of them include mother's active participation in the educative process.

1. La familia en el proceso de socialización y sus implicancias en el desarrollo del lenguaje del niño en edad preescolar.

Al hablar del proceso de socialización, las pautas de crianza se perfilan como uno de los aspectos básicos de las diferencias sociales. Una evidencia generalizada la constituye el efecto negativo que los

ambientes de la pobreza tienen sobre el área del lenguaje (Tizard, B. et al., 1983; Bernstein, 1971). A esta privación derivada de las experiencias que viven los niños de sectores populares en sus hogares, se agrega el ambiente del sistema educativo que le toca enfrentar tanto en el jardín infantil como en la escuela, cuyos programas generalmente están diseñados para atender las necesidades de los sectores medios y altos.

* Esta investigación ha sido posible gracias a la colaboración del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo, CIID (IDRC), de Ottawa, Canadá, con especial mención a Daniel Morales-Gómez.

** Agradecemos a Carmen Casassus su participación en este artículo.

Uno de los aspectos que ha sido estudiado en profundidad, al interior del proceso de socialización, lo constituye el modo en que son ejercidos el control y la reprimenda (Hess y Shipman, 1968). Una forma de estudiar tales aspectos resulta del análisis de los patrones de comunicación. Estos se pueden dividir básicamente en dos: aquella comunicación dirigida al status de la persona en la familia, y aquella dirigida a la persona, independientemente de su status. Al respecto, Bernstein (1964 en Hess y Shipman 1965) ha encontrado que en aquellas familias donde el control es ejercido considerando el status de la persona, las conductas tienden a ser reguladas en términos de expectativas de rol; hay pocas oportunidades para que tanto las opiniones como los deseos y las demandas del niño influyan en el proceso de toma de decisiones. En cambio, en las familias cuya comunicación se orienta a la persona, independientemente de su status, las necesidades y deseos del niño son tomados en consideración.

El comportamiento se podría explicar en términos de sentimientos, preferencias y reacciones personales del niño. De acuerdo a Hess y Shipman (1968) y Minton *et al.* (1971) la familia popular, comparada con la de clase media, ejerce un mayor control apelando al status, a la autoridad y a las normas convencionales. Las familias con mayores ingresos, en cambio, dan explicaciones más racionales, amistosas y dirigidas al niño como persona.

Con respecto al lenguaje, cabe señalar que su desarrollo se encuentra estrechamente ligado a los dos procesos recién mencionados:

- el modo en que se ejerce el control y la reprimenda, y
- la percepción que la madre tiene de su rol.

Al igual que estos aspectos, el lenguaje también se ve afectado por las condiciones del medio socioeconómico en desventaja. Sin embargo, la noción de limitación verbal de estos grupos debe revisarse detenidamente, ya que las evidencias en este campo muestran que tal concepto exige una delimitación más precisa. Tizard, B. *et al.* (1983), por ejemplo, encontró que, al ser evaluados en su propio medio, los niños de sectores populares manifiestan todas las habilidades cognitivas verbales esenciales (Tizard, B. *et al.*, 1983). Bernstein (1971), por su parte, observó que estos niños, dentro de su lenguaje pasivo, no carecen del vocabulario usado por sus iguales de clase media, ni tampoco difieren en su comprensión tácita del sistema de reglas lingüísticas.

Estudiando el tipo de códigos lingüísticos utilizados según el nivel socioeconómico de las personas, Hess y Shipman (1965) y Bernstein (1964 en Hess y Shipman, 1965) encontraron que en los sectores populares predomina la utilización de códigos restringidos, por sobre el uso de códigos elaborados. El concepto de código se refiere a la transmisión de la estructura profunda de significado de una cultura o

subcultura, y, por lo tanto, controla los resultados lingüísticos que emergen de los contextos críticos de socialización.

El código restringido se caracteriza por ser estereotipado, limitado, condensado y carente de la especificidad y exactitud necesarias para una conceptualización y diferenciación precisas. Lo último limita el rango y detalle de los conceptos e información utilizados. Cabe señalar que el hecho de que un código sea restringido, no significa que quienes lo usan nunca recurrirán a variaciones elaboradas, sino que éstas serán usadas con poca frecuencia en el proceso de socialización del niño en su familia. El código elaborado o universal se distingue por una comunicación individualizada, en la cual el mensaje es específico a una situación, tema o persona en particular. Es más diferenciado y preciso y permite la expresión de un rango de pensamiento más amplio y complejo. A su vez, esto posibilita una mayor discriminación entre contenidos cognitivos y afectivos.

Por otra parte, los autores antes señalados sugieren que la utilización predominante de uno u otro tipo de código, influyen además, en favorecer ciertos patrones de relación, es decir, el tipo de código utilizado se combina con las características de control familiar antes mencionadas. Las familias cuya comunicación se orienta hacia la persona establecen una relación que no sólo permite, sino que demanda un código lingüístico elaborado y un rango amplio de alternativas lingüísticas en las interacciones interpersonales. Las familias orientadas al status, en cambio, recurren con mayor frecuencia al código restringido. No obstante estos tipos familiares representan dos extremos, entre los cuales aparece una gradiente que puede ser considerada para la descripción de un sistema familiar específico.

1.1 El papel de la madre en el desarrollo del lenguaje del niño preescolar de sectores populares.

En un estudio realizado por Berstein (1971), para examinar el lenguaje que utilizaban las madres en la comunicación que establecían con sus hijos, se observó que, a diferencia de los sectores medios, las madres de sectores populares utilizaban con mayor frecuencia el lenguaje para transmitir habilidades básicas. Esto último, tiene importantes implicancias sobre la educabilidad del niño. Bee *et al.* (1969) y Schachter *et al.* (1978), por su parte comprobaron que las madres de sectores medios empleaban más la instrucción, menos intervención física, menos retroalimentación negativa y, en general, estaban más a tono con las necesidades y cualidades individuales del niño.

Por otra parte, Tizard, B. *et al.* (1983) y Badger (1981) determinaron que las madres de sectores populares utilizan con menor frecuencia el lenguaje

para propósitos complejos y manifiestan una tendencia a expresar sus significados de un modo más implícito. Las interacciones verbales son limitadas y restringidas y se observan menos juegos verbales y conductas que refuerzan las vocalizaciones tempranas del niño, en comparación con las madres de clase media.

Respecto al proceso de socialización del niño, la percepción que la madre tiene de su rol juega un papel fundamental, determinando el estilo de interacción que desarrolla con el mundo exterior e influyendo considerablemente sobre la manera de relacionarse con su hijo. Ellas parecen sentir que no tienen gran ascendiente en el desarrollo de sus hijos (Tulkin y Kagan, 1972). La mayoría está convencida de que los niños nacen con un conjunto de características determinadas y que la influencia del medio es mínima (Hess y Shipman, 1968). Al tiempo que se han encontrado modelos óptimos de estilos interactivos entre las madres de sectores medios (Snow, 1972); las madres de clase popular no parecen desempeñar ese mismo rol. Ello ocurre básicamente porque se ven a sí mismas en un papel más pasivo y miran el futuro como algo totalmente impredecible y controlado por acontecimientos externos.

De este modo pareciera ser que el ambiente existente en las familias de sectores populares, da lugar a un niño que se vincula con sus padres en un tipo de relación contraindicada para el desarrollo de una actitud reflexiva frente a la solución de problemas, y para la elaboración de un lenguaje con significados universales, liberados del contexto. Todo ello disminuye, en última instancia, su flexibilidad adaptativa (Hess y Shipman, 1965). Estos autores observaron que las dimensiones de código lingüístico y sistema de control familiar se relacionan con las características de asertividad e iniciativa en el acercamiento al aprendizaje, versus una actitud de pasividad y una tendencia a buscar soluciones de un modo más impulsivo que reflexivo. Sus descubrimientos nos permiten comprender la dificultad que tienen los niños de sectores populares para enfrentar y permanecer en el sistema educativo formal. Este sistema se dirige a la transmisión y desarrollo de significados universales. Obviamente el niño que ha sido socializado bajo un código preponderantemente restringido se verá enfrentado a una mayor cantidad de dificultades que aquellos socializados en códigos elaborados. Si a esto se agrega una actitud sumisa, impulsiva y carente de iniciativa, entonces las probabilidades de superar con éxito las exigencias escolares disminuirán aún más.

Cazden (1972) constató, cómo los niños tienden a perpetuar, durante los años preescolares, los estilos idiomáticos de las interacciones maternas anteriores. Este autor señaló al respecto, distintos aspectos. Por

ejemplo, que los niños de la escuela de párvulos tenderán a hablar con los adultos o compañeros que mejor entiendan su pronunciación, su vocabulario y su mundo. Más aún, aquellas técnicas de comunicación que los niños supuestamente aprenderán en la escuela, no se verán reforzadas en el hogar.

1.2 Resultados de un estudio llevado a cabo en Santiago respecto de la comunicación madre-hijo.

Lo anteriormente mencionado ha sido corroborado en un estudio realizado por CEANIM durante 1988. En él se realizó una caracterización de las madres de sectores populares de Santiago, en cuanto a las conversaciones que entablan con sus hijos en edad preescolar.

La información fue obtenida, mediante el método de observación naturalista, en los hogares de 24 familias seleccionadas, cuyo análisis permitió concluir que la cantidad de conversaciones entabladas por la madre está asociada a:

- las interacciones verbales de tipo didáctico iniciadas por la madre;
- la cantidad de veces que la madre apela a la autoridad, tanto en forma global como en las subcategorías que se refieren al dar indicaciones, controlar o prevenir y responder o discutir ideas;
- la cantidad de veces que la madre responde y extiende la información frente a las preguntas formuladas por el niño.

A partir de los resultados obtenidos, es posible observar que aquellas madres que muestran una tendencia a sostener mayor cantidad de conversaciones con sus hijos, lo hacen iniciando interacciones de tipo didáctico y respondiendo y extendiendo la información, frente a preguntas que les formulan sus hijos. Esta tendencia de carácter positivo que muestra este grupo de madres aparece acompañada, sin embargo, por una actitud que denota un uso frecuente de órdenes, de intentar controlar conductas como también de prevenir, responder y discutir ideas. En términos generales, las madres crean situaciones por medio de las cuales los niños se ven obedeciendo, por el hecho de que ellas apelan a la autoridad que les otorga el ser las educadoras de sus hijos.

Esta caracterización además fue trabajada dividiendo la muestra de madres en dos grupos, según sus hijos se ubicaran en la categoría de normalidad en el TEPSI¹ —llamado el "grupo normal"— o en las categorías de riesgo o retraso de la misma prueba, llamado el "grupo riesgo".

1 *Test de Desarrollo Psicomotor (TEPSI)*, de Haeussler, I.M. y Marchant, T. (1985). Esta prueba fue diseñada para evaluar niños entre 2 y 5 años y se encuentra estandarizada en Chile.

Respecto a las interacciones verbales de tipo didáctico iniciadas por la madre y comparando cómo ellas ocurren en los grupos familiares cuyos niños han sido definidos operacionalmente, en este estudio, como niños en riesgo, con aquellos que caen en la categoría de normalidad, tenemos que no se observan grandes diferencias en términos globales (9% más en el grupo riesgo). Al subdividir este tipo de interacción de acuerdo a si ellas son de tipo cognitivo o sobre realización de actividades, los resultados muestran que las madres de los niños en riesgo enseñan a sus hijos cómo realizar actividades, un 40% más, en relación a las de niños normales.

El cuadro 1 (ver Anexo) muestra la distribución porcentual de las interacciones didácticas para cada grupo estudiado, de acuerdo a si ellas fueron efectuadas en forma espontánea o inducida y según su tipo: cognitivo o actividades.

Para aclarar los conceptos de interacciones didácticas de tipo cognitivo y sobre realización de actividades, se presentan a continuación algunos ejemplos.

— Interacción didáctica de tipo cognitivo:

Madre: ¡Mira hijo cómo el viento bota las hojas de los árboles!

Hijo: ¡Qué lindo!

Madre: ¿Sabías tú que cuando llega el otoño, las hojas de los árboles se ponen amarillas y comienzan a caer?

— Interacción didáctica sobre la realización de actividades:

Madre: Pablito, ¿quieres ayudarme a barrer?

Hijo: ¡Ya! Pero tú me enseñas.

Madre: Ya, toma así la escoba y empuja con ella todas las basuras. ¿Ves?

La literatura ha señalado que las madres tienden a socializar a sus hijos, especialmente a las hijas mujeres en las tareas que corresponderían a su rol femenino en términos domésticos, es decir en aquellas tareas que forman parte de su cotidianidad. Esto no hace sino corroborar los resultados obtenidos en este estudio en el cual las madres aparecen al interior de sus hogares enseñando, más frecuentemente a sus hijos, independientemente de su sexo, actividades de tipo doméstico. Por ejemplo, lavar la loza, poner la mesa, barrer, sacudir, pelar papas, etc.

En relación a uno de los puntos centrales del estudio que es el tipo de comunicación que existe entre la madre y el hijo, vemos que en términos generales las madres del grupo riesgo se diferencian de las del grupo normal por hacer uso de la autoridad un 57% más frecuentemente. Las cifras nos indican que las madres del grupo riesgo apelan a la autoridad al dar indicaciones (67%), controlar o prevenir (19%), llamar la atención (100%), responder y discutir ideas

(94%) y negar o postergar al niño (76%) con mayor frecuencia que las madres del grupo normal.

La distribución porcentual para los grupos estudiados, según el tipo de comunicación utilizado por la madre, frente a distintas conductas de interacción, se presenta en el cuadro 2 del Anexo.

Como una manera de ilustrar lo presentado en este cuadro, se construyó un gráfico, que rescata el porcentaje de ocasiones en que las madres de ambos grupos, apelan a la autoridad al comunicarse con sus hijos (ver gráfico 1).

Finalmente, al analizar el tipo de respuesta que recibe el niño a sus preguntas dirigidas a pedir explicación, se observa que, en la mayoría de ellas, el grupo riesgo obtiene frecuencias más altas: no responde (34%), responde en forma inadecuada (98%), y devuelve la pregunta al niño (30%). En relación a la cantidad de respuestas adecuadas, los niños del grupo normal las reciben un 36% de veces más, que los del grupo riesgo.

El cuadro 3 muestra la distribución porcentual para cada grupo estudiado, según el tipo de respuesta a la preguntas dirigidas a pedir explicación.

Investigaciones en este campo, realizadas en otros países, en sectores populares tienden a confirmar lo encontrado en el presente estudio.

Respecto de este punto la literatura es abundante y entrega información que va en la misma dirección de este estudio, en el sentido de que las madres de sectores más pobres tienen una frecuencia similar de interacción con sus hijos en el interior de sus hogares, que el observado en otros niveles socioeconómicos (Gipps, 1982). Sin embargo, esta interacción suele adoptar un carácter que ha sido definido por autores como Tough (1973) como inconducentes al aprendizaje que le es útil al niño a su ingreso a la escuela básica. Los hallazgos del presente estudio muestran resultados similares a los obtenidos por autores tales como Hess y Shipman en los años sesenta en Estados Unidos.

Otro aspecto a destacar, en términos del análisis del presente estudio, es la correlación significativa que se da entre la cantidad de veces que la madre interpreta lo verbalizado por el niño y el nivel de desarrollo alcanzado por éste. Así tenemos que a mayor cantidad de interpretaciones de parte de la madre, menor es el desarrollo alcanzado por el niño en el área del lenguaje. Al interior de esto, el análisis indica que la correlación es negativa tanto en el caso en que la madre interpreta al niño sin corregir ni verificar si lo dicho está correcto; como también en aquellas ocasiones en que verifica su interpretación.

Frente a esto, se hace importante tener presente lo que otros estudios en esta área aportan desde el punto de vista teórico. En relación a esto, el lenguaje no es un mero reflejo externo del movimiento interno del pensar, sino que constituye para éste un tema, un estímulo y una causa de primera importancia que lo pone en movimiento (Kleist, citado en Cassirer, et. al.,

1974). Esto nos induce a pensar que tal como “el apetito viene comiendo... la idea viene hablando”. Este punto no hace sino replicar la negatividad que contendría una actitud materna en la cual se interpreta con mayor frecuencia de lo que se corrige, lo expresado por el niño.

Es importante destacar que en este estudio se trabaja sobre la hipótesis de que los niños que reciben mayor estimulación de tipo cognitivo rendirán de mejor forma en su escolaridad posterior. Es por ello que la evaluación del rendimiento se hace con una prueba que tiene como objetivo evaluar el desarrollo psicomotriz (TEPSI), que de acuerdo a la literatura es un área del desarrollo que permite que los niños se desempeñen en mejor forma al ingresar a la educación formal. Esto nos induce a pensar que los niños de rendimiento normal durante su primera infancia rendirán mejor en edades posteriores. Sin embargo, la literatura (Honzik, 1976) señala que los niños que obtienen puntajes altos al ser medidos tempranamente no siempre rinden mejor en edades más avanzadas. Esto da lugar a postular la importancia relativa de los puntajes de las pruebas de desarrollo como también de la relevancia que tiene el ambiente en el cual el niño se desenvuelve prioritariamente, es decir, su hogar.

En el plano de la acción pedagógica cotidiana, es digno reflexionar en torno a los riesgos que se corren cuando las evaluaciones de los niños son consideradas estáticas e invariables. Un mal uso de información de este tipo, puede inducir a “etiquetar” a los niños, con consecuencias negativas como lo es la profecía autocumplida.

Además cabe preguntarse qué ocurriría de ser los niños evaluados con una prueba que arrojará índices sobre inteligencia práctica. ¿Se mantendrían las diferencias observadas? Es reconocida la falta de un instrumental adecuado para medirlas y también aceptado que los llamados “niños de la calle” desarrollan habilidades que les permiten sobrevivir. Cabe preguntarse aquí: ¿se desempeñarían de la misma forma, niños de otros grupos sociales? Y por otra parte ¿a qué costo cognitivo, social y emocional sobreviven estos niños?

2. Evaluaciones de los programas preescolares: características de los programas más exitosos e implicancias de la incorporación de los padres.

En lo que se refiere a la educación preescolar, la literatura indica que ha existido una tendencia a describir la experiencia preescolar como ajena al niño que proviene de un hogar social y económicamente en desventaja (Woodhead, 1979; Midwinter, 1975; Cazden, 1972). Si bien, en general los programas de intervención preescolar han sido diseñados para beneficiar a los niños de sectores pobres, el éxito de ellos ha sido relativo. Una de las causas fue el pensar

que la ampliación de la cobertura en educación preescolar sería, por sí misma, suficiente para cubrir las necesidades de los sectores más desposeídos. De este modo primó un criterio preponderantemente político-económico, sin considerarse la comprensión de lo que significa pobreza y el análisis de lo que ocurre al interior del proceso educativo. Resulta necesario llegar a entender mejor lo que pasa en los hogares y, partiendo de esa base, generar programas que logren satisfacer realmente las necesidades de estos niños.

Actualmente los investigadores sostienen que el ambiente familiar es donde se desarrollan naturalmente el lenguaje y la conducta social. En la medida en que durante gran parte del día este es reemplazado por los parvularios, interesa indagar qué sucede en estos ambientes y compararlos con el del hogar. Al respecto, Cochran (1977 en McCartney, 1984) descubrió que los niños atendidos en sus hogares —o en el hogar de otra persona— se involucraban en mayor exploración cognitiva verbal durante las interacciones de juego, que los niños atendidos en los jardines infantiles.

Los esfuerzos que se han realizado para extraer dimensiones específicas de la calidad de los parvularios, las cuales afectan el desarrollo del lenguaje y de la conducta social, han revelado que los aspectos más relevantes, son: a) la interacción verbal del adulto con el niño (Clarke-Stewart (1984), McCartney (1984), Roupp et al. (1979), Golden et al. (1978) y Cummings (1980) en Phillips et al., 1987); b) la formación de grupos pequeños de pares y una proporción baja de niños por personal a cargo (Howes y Rubinstein (1985), Clarke-Stewart y Gruber (1984) y Roupp et al. (1979) en Phillips et al., 1987); c) entrenamiento especializado o experiencia del adulto a cargo del cuidado (Howes y Olinick (1986) y Roupp et al. (1979) en Phillips et al., 1987).

Phillips et al. (1987) incluyen además los rasgos estructurales de los jardines que facilitan o dificultan una interacción constructiva.

2.1. Características de los programas preescolares más exitosos para el desarrollo del lenguaje.

Una dimensión importante de la calidad del jardín infantil dice relación con la interacción verbal del niño con la persona a cargo de su cuidado y/o educación. Al respecto, McCartney (1984) encontró que tales interacciones contribuían de manera significativa a desarrollar las habilidades de lenguaje, particularmente de la competencia comunicativa. En contraste, al estudiar los efectos que la interacción verbal de los pares tiene sobre el desarrollo del lenguaje, descubrió que a mayor cantidad de conversación iniciada por el niño hacia su igual, menores eran los puntajes de lenguaje. De acuerdo a este último autor, la interpretación más probable de este hallazgo es que la conversa-

ción entre pares reemplaza la conversación con el adulto que está a cargo. Especulando acerca de las razones de este resultado, Bates (1975 en McCartney, 1984) concluye que la estructura del lenguaje de los pares es más pobre y que su contenido es más egocéntrico.

Así también se ha descubierto al analizar trabajos de investigación, que si bien el mejoramiento de la proporción niño/adulto puede resultar valioso, el número extra de profesionales que resulta provechoso para los niños depende enteramente del rol que se le asigna. Por eso en el caso de la ayuda voluntaria, a menos que se establezcan tareas específicas de responsabilidad, la contribución de los ayudantes puede ser insatisfactoria para todos los interesados (Nedler y McAfee, 1979; Woodhead, 1976b; Evans, 1975).

Al analizar el contenido de los programas de diferentes centros preescolares, Tizard, B. et al. (1976a) concluyeron que en aquellas escuelas parvularias donde se incluía una clase diaria de lenguaje, el personal exhibía un mayor contenido cognitivo general en sus conductas. De ello deducen que el hecho de trabajar con los docentes acerca de su capacidad para influir en el desarrollo cognitivo de los niños y, por lo tanto, de alterar el concepto que tienen de su rol, puede ser más importante que la entrega de una preparación suplementaria.

2.2 Incorporación de los padres en los centros preescolares: alternativa o necesidad.

Numerosos investigadores ven la educación preescolar, bajo su forma actual, como una solución irremisiblemente inadecuada a las necesidades de las familias de clase baja. Pareciera ser que los programas llevados a cabo no satisfacen los requerimientos de las madres de tales sectores (Tizard J., 1975), no las entregan a la comunidad local (Midwinter, 1974), ni tampoco alivian ni guían sus deberes frente a los hijos (Tizard, J., 1975). Las tendencias actuales indican que existe una intensa búsqueda de programas nuevos y más adecuados, así como de los medios para ampliar la atención de niños más pequeños.

Aunque las opiniones varían considerablemente respecto de los resultados de los programas compensatorios, según Bronfenbrenner (1974), Lally et al. (1973), Gray y Klaus (1969) y Karnes (1969), una de las comprobaciones más evidentes que exhibieron las evaluaciones del Headstart y otros programas en los Estados Unidos, fue que sólo en aquellos donde los padres participan en estrecha asociación con las escuelas, es donde los niños logran alcanzar progresos que no se "borran" fácilmente una vez que terminan el jardín infantil. Estas conclusiones son consistentes con los resultados que se han obtenido de la imple-

mentación de programas alternativos en América Latina (Nimnicht et al., 1987; Barker, 1987 y Pollit, 1981, 1978).

La participación de los padres en las actividades del plantel preescolar, a través de un trabajo para profesional constituye, para Woodhead (1979), Tizard, J. (1975) y Evans, (1975) un paso destinado a tender un puente entre el hogar y la escuela. De este modo se hace a los padres partícipes de las experiencias de socialización de sus hijos, vividas bajo el criterio y conocimientos de los autores que han diseñado las pautas de acción.

El jardín infantil se transforma, por lo tanto, en una instancia educativa tanto para los padres como para sus hijos.

Otras razones por las cuales estos programas son beneficiosos han sido planteados por Honig (1972). Según él, hay quienes piensan que el "profesionalismo" que suele encontrarse en ciertos maestros podría alejar a los padres participantes así como a la comunidad. Por lo tanto, si no se involucra a los padres en los programas de esas escuelas o centros, las actitudes de los maestros contribuirían fácilmente "al aislamiento de los padres, ya alienados por la pobreza"². Honig (1972) señala que si se confía en el sentido de autosuficiencia y progreso de las madres, con respecto a la formación de sus hijos, ellas estarán capacitadas para relacionarse más fácilmente con los problemas creados por la pobreza o la discriminación racial.

Por su parte, Kotliarenco (1980) llevó a cabo una investigación en un momento de grandes discusiones sobre la importancia, conveniencia y/o efectos de la participación de los padres en la educación preescolar. A partir de un estudio de casos, comparó el desempeño de educadoras, auxiliares y madres de sectores populares, en las actividades diarias de un jardín infantil. Así obtuvo información acerca del desempeño de las madres como profesionales.

Esta autora concluye que a no ser que las educadoras estén convencidas de que las madres pueden jugar un papel importante y las incentiven a participar en la clase, ellas siempre se mantendrán en un papel de ayudantes secundarias. En concordancia con ello, Tulkin y Kagan (1972), piensan que si a las madres de sectores populares no se les asigna un rol claro, no se puede esperar cambios al introducir las en las actividades de la clase.

Para Nedler y McAfee (1979), el trabajo con los padres tiene un sinnúmero de ventajas. Entre otras, la más evidente es que los padres como auxiliares y voluntarios hacen posible una aproximación más directa y personalizada al trabajo con los niños. Esto es algo necesario, ya que en los planteles preescolares se ha observado una interacción directa muy limitada

2 Honig, A.S. (1972). *Infant development projects, problems in intervention*. Day Care Council of America (pp.5).

entre el personal y los niños (Tizard, B. et al., 1980, 1976b; Kotliarenco, 1980).

Por otra parte, en su estudio Strappa, (1985) encontró que particularmente los niños de menor edad (3 años) se volvían más activos en el jardín. Había un aumento en los comportamientos de participación, de contacto directo y de contacto verbal, cuando su madre estaba presente. Así mismo, observó un aumento significativo en las conductas de contacto de los niños, aumento que se explica casi enteramente por conductas de contacto con la propia madre.

Además de los efectos que estos programas tienen sobre los niños, los progenitores cuya participación ha sido más activa declaran sentir acrecentada su autoestima (Nedler y McAfee, 1979; Evans, 1975; Tizard, J., 1972). Según Evans, el incremento en los sentimientos de las madres no es ajeno al programa concreto.

En la medida en que al incorporar a las madres, la cantidad de adultos en la sala aumenta, también se incrementan las oportunidades que tiene el niño de comunicarse verbalmente con éstos. Sin embargo, el interés no se centra solamente sobre tal aspecto. Resulta también muy importante evaluar de qué manera esta experiencia sirve como un modelaje para las madres, del modo más óptimo posible en que se pueden comunicar con sus hijos, en el plano afectivo y en lo relativo al control y la reprimenda.

Con el objetivo de estudiar el rol que puedan jugar madres de sectores populares al trabajar directamente involucradas en sala de clases, Ceanim llevó a cabo en el año 1986, un estudio, cuyos resultados se presentan a continuación.

2.3 Resultados de una experiencia preescolar con incorporación de las madres.

Durante 1986, CEANIM realizó un estudio, cuyo objetivo fue evaluar distintas modalidades de educación preescolar, en cuanto a las comunicaciones establecidas por los niños con los distintos sujetos presentes en las actividades diarias.

Estas modalidades tenían la particularidad de diferir en términos de la persona responsable del grupo de niños, y la composición de cada una de ellas se muestra en el cuadro 4.

De acuerdo a los objetivos ya especificados, se procedió a evaluar la eficacia de las distintas modalidades preescolares con las que se trabaja. La estrategia empleada consistió en conocer el impacto del modelo de educación preescolar en el tipo de comunicación. Se usaron como criterios de medición los resultados obtenidos por los grupos inicialmente en los establecimientos preescolares y los que se lograron una vez terminado el año escolar.

En términos de la relación que se establecía entre niños y adultos, interesaba las comunicaciones con la que hemos definido operacionalmente como primera

persona a cargo, y aquellas con la segunda persona a cargo. Como primera persona a cargo fueron consideradas las responsables directas de la sala de clases, es decir las educadoras, las agentes o bien la auxiliar. En relación al grupo que conformó lo que hemos denominado segunda persona a cargo, estuvo compuesto, en el caso de los jardines que incorporan a la madre al trabajo directo en sala de clases, por las distintas madres que en forma rotatoria cumplen con un turno semanal. De esta forma diariamente acuden a las distintas salas dos madres diferentes. Cabe destacar que esto constituye una diferencia fundamental con la conformación de los otros grupos, en los cuales las personas encargadas de los niños son figuras constantemente presentes. A pesar de esto, se consideró importante realizar las comparaciones, en la medida que parte fundamental lo constituye el interés por analizar el impacto que tiene trabajar con madres en sala.

La información fue obtenida mediante el método de observación naturalista y los resultados que se presentan a continuación, han sido trabajados en dos modalidades, comparando grupos de niños atendidos por educadoras o agentes educativos que trabajan con madres incorporadas activamente en sala (G.1), con grupos atendidos por educadoras o auxiliares de párvulos, en los cuales las madres no tienen participación (G.2).

Al considerar estas dos modalidades, resultó de interés conocer las preferencias de los niños para establecer comunicación con un determinado sujeto, ya sea verbal o no verbalmente. Para ello se calculó la distribución porcentual de las conductas de comunicación por sujetos (ver cuadro 5), observándose que los niños de ambos grupos se comunican predominantemente con otro niño, siendo el grupo G.2 el que presenta los porcentajes más altos, tanto en comunicación verbal como no verbal.

Cabe destacar que, comparativamente, los porcentajes de comunicación no verbal de los niños con las personas a cargo —educadoras, agentes educativos, auxiliares de párvulos y madres— son menores que los observados en comunicación verbal, excepto en la evaluación final del grupo G.2. Llama la atención la situación observada en este grupo, el cual, funcionando con sólo un adulto a cargo de los niños, exhibe un deterioro de las comunicaciones verbales con la primera persona a cargo.

Para analizar estadísticamente las diferencias observadas en las conductas de comunicación, entre la etapa inicial y final, se aplicó un análisis de covarianza —con edad, nivel socioeconómico y desarrollo psicomotor como covariables— cuyos resultados se presentan en el cuadro 6 del anexo.

El grupo con madres presenta una disminución significativa de comunicación verbal. Ello se explica básicamente por la menor cantidad de contactos verbales que el niño establece con el grupo de sus

iguales. Sin embargo, se observa un aumento de la comunicación establecida entre el niño y el adulto. En el grupo de contraste —donde no hay madres involucradas—, en cambio, se da una disminución significativa de la comunicación verbal. En este caso la explicación hay que buscarla en el decremento de la comunicación que el niño mantiene con los adultos.

Este es un aspecto que cobra relevancia en la medida que el tipo de comunicación más favorable para el desarrollo del lenguaje es la que tiene lugar entre adultos y niños individualmente.

En cuanto a la comunicación no verbal, el grupo con madres presenta un incremento significativo. El tipo de contactos que más contribuyó a esto es el establecido entre el niño y los adultos. En el grupo de contraste, por su parte, se da una disminución significativa en la comunicación que el niño establece con uno de los adultos presentes en la sala.

De acuerdo a Phillips *et al.* (1987) y McCartney (1984) un jardín infantil de buena calidad educativa es aquel en el cual existe una baja cantidad de niños por adulto presentes en sala. Esto permite que se establezca un importante volumen de comunicación verbal entre los adultos y los niños, y que éste sea comparativamente mayor a la de los niños entre sí. Según McCartney (1984), la comunicación que mantiene un niño con sus iguales no es beneficiosa para incrementar su lenguaje, sino que, por el contrario lo interfiere, ya que ocupa el lugar de la comunicación que podría establecer con el adulto y por tanto no permite superar su nivel.

De acuerdo a Tizard, B. *et al.* (1976a), otro aspecto que garantiza una buena calidad educativa se refiere a que en la organización, cada una de las personas que allí laboran tenga asignados con claridad sus roles. Es decir, que haya una explicitación de las tareas y atribuciones. Los investigadores señalan que esto es especialmente válido cuando se trabaja con madres en la sala de clases, ya que su participación estaría condicionada por tales aspectos.

Dadas las características de funcionamiento de los jardines que involucran a las madres —ya sea a cargo de una educadora o de una agente— se puede inferir que están orientados a responder a estos requisitos. En estos jardines existe un sistema de capacitación permanente, cuyo objetivo central es hacer que las madres asuman de manera activa el rol educativo. Se pretende lograr que tengan un cabal conocimiento de la finalidad que subyace a las actividades de la rutina y lograr, en el mediano plazo, que trabajen en forma autónoma.

Con respecto a la proporción niño-adulto, existe una marcada diferencia entre las distintas modalidades, variando desde seis a diecisiete niños por adulto. Cabe destacar que aquellas modalidades que involucran a las madres en el quehacer educativo, son las que presentan un número menor de niños por adulto. Esto, unido al hecho de que en tales grupos

hay una clara explicitación de los roles, favorece el nivel de comunicación en el interior de la sala de clases.

Los estudios que han explorado esta área de investigación son escasos. No hay puntos de referencia acerca de lo que es satisfactorio o aceptable en términos de cantidad de comunicación ni de la proporción adecuada entre comunicación verbal y no verbal. Tal realidad hace difícil sacar conclusiones a partir de estos resultados.

Pese a ello, resulta fundamental su realización. Mediante ellos se detectan situaciones nuevas y se acentúa el conocimiento de otras. En la búsqueda de alternativas válidas para la educación preescolar, en los países en desarrollo es necesario tomar en cuenta la dramática ausencia de presupuestos adecuados y el alto costo que significa contar con programas de buena calidad.

Los resultados obtenidos en el presente estudio demuestran que la utilización de las madres como agentes educativas es viable. La masificación de experiencias como la descrita puede significar la solución largamente esperada. Representa un aporte inestimable en áreas en que la falencia presupuestaria siempre deja flancos casi imposibles de cubrir.

Es en este contexto en que investigaciones como la dada a conocer se justifican ampliamente. Su elaboración entrega aportes en cuanto a nuevos métodos que permiten aproximarse a la realidad en que se desenvuelven los niños de los sectores más pobres de la sociedad y cuyas madres no tienen trabajo remunerado fuera del hogar. Los resultados que entregan, dejan entrever posibilidades promisorias para este importante nivel educacional.

BIBLIOGRAFIA

- BADGER, E. (1981). Recruitment and attendance of high-risk adolescent mothers for training in parenting. *Journal of Adolescence*, (4).
- BARKER, W. (1987). Early childhood care and education: the challenge. Occasional paper N° 1. Holanda: Bernard Van Leer Foundation.
- BEE, H.L., VAN EGEREN, L.F., STREISSGUTH, A.P., NYMAN, B.A. y LECKIE, M.S. (1969). Social class differences in maternal teaching, strategies and speech patterns. *Developmental Psychology*, 1 (6).
- BERNSTEIN, B. (1971). Socio-linguistic approach to socialization: with some reference to educability. En D. Haymes y J.J. Gumperz (Eds), *Directions in Sociolinguistics*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.

- BRONFENBRENNER, U. (1974). **Is early intervention effective? A report on longitudinal evaluations of preschool programs.** Washington D.C.: Department of Health Education & Welfare, Office of Child Development.
- CAZDEN, C.B. (1972). The issue of structure. En C.B. Cazden (Ed), **Language in early childhood education.** Washington D.C.: Washington National Association for the Education of Young Children.
- CASSIRER, E. (1969). Le Langage et la construction du monde des objects. En J.C. Pariente (Ed), **Essais sur le langage.** Paris: Les Edition de Minuit.
- EVANS, E. (1975). **Contemporary influence in early childhood education.** Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- GRAY, S.W. y KLAUS, R.A. (1969). **The early training project: a seventh year report.** Nashville, Tenn.: George Peabody College.
- GIPPS, C. (1982). Nursery nurses and nursery teachers I: Their Assessment of Children's verbal-Social Behaviour. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 25.
- HESS, R.D. Y SHIPMAN, V. (1968). Maternal influences upon early learning: The cognitive environments of urban preschool children. En R.D. Hess y R.M. Baer (Eds), **Early education, current theory, research and action.** Chicago: Aldine Publishing Company.
- HESS, R.D. y SHIPMAN, V.C. (1965). Early experience and the socialization of cognitive modes in children. *Child Development*, 36 (3).
- HONIG, A.S. (1972). Infant development projects, problems in intervention Syracuse University. **Day Care Council of America.**
- HONZIK, M. (1976) Value and Limitations of infant test: An overview. En M. Lewis (Ed.): **Origins of intelligence.** Nueva York, Plenum Press.
- KARNES, M.B. (1969). Research and development program on preschool disadvantaged children (Vol. I). Bethesda, Md.: ERIC Document Reproduction Service (ED 036 663).
- KOTLIARENCO, M.A. (1980). **The role of the mother as a paraprofessional helper in the pre-school setting.** Tesis para optar al Grado de Doctor en Filosofía. Instituto de Educación, Universidad de Londres.
- LALLY, J.R., HONIG, A.S. Y CALDWELL, B.M. (1973). Training paraprofessionals for work with infants and toddlers. *Young Children*, 28.
- McCARTNEY, B. (1984). Effect of quality of day care environment on children's language development. *Developmental Psychology*, 20 (2).
- MIDWINTER, E. (1975). Education and the community. Londres: Allen and Unwin.
- MIDWINTER, E. (1974). **Pre-school priorities.** Londres: Ward Lock Educational for Priority.
- MINTON, C., KAGAN, J. y LEWIS, M. (1971). Maternal control and obedience in the two year old. *Child Development*, 42.
- NEDLER, S. y McAFEE, O.D. (1979). **Working with parents guidelines for early childhood and elementary teachers.** California: Wandsworth Publishing Co.
- NIMNICH, G.P., ARANGO, M. y HEARN, L. (1987). **Meeting the needs of young children: Policy alternative.** Holanda: Bernard Van Leer Foundation.
- PHILLIPS, D., McCARTNEY, K y SCARR, S. (1987). Child care quality and children's social development. *Developmental Psychology*, 23 (4).
- POLLIT, E. (1981). Estudios experimentales y programas pilotos de intervención: un examen de lo avanzado. **Pobreza crítica en la niñez.** Santiago: CEPAL, UNICEF.
- POLLIT, E. (1978). Early childhood intervention programs in Latin America: A selective review. Documento presentado a Fundación Ford, oficina para América Latina y el Caribe.
- SCHACHTER, F.F., GILUTZ, G. SHORE, E. y ADLER, M. (1978). Sibling identification judges by mothers: Cross validation and developmental studies. *Child Development* 49.
- SNOW, C.E. (1972). Mother's speech to children learning language. *Child Development*, 43.
- STRAPPA, A.M. (1985). Observación de la interacción madre-hijo en jardín infantil. Tesis para optar al

título de Psicólogo. Pontificia Universidad Católica de Chile.

- TIZARD, B. y REES, J. (1976). A comparison of the effects of adoption, restoration to the natural mother, and continued institutionalization on the cognitive development of four-year-old children. En A.M. Clarke y A.D.B. Clarke (Eds), **Early experience: Myth and evidence**. Londres: Open Books Publishing Limited.
- TIZARD, B.; PHILPS, J. and PLEWIS, I. (1976a). Staff behaviour in pre-school centres. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 17.
- TIZARD, B., PHILPS, J. y PLEWIS, J. (1976b). Play in pre-school centres, I.: Play measures and their relation to sex and I.Q. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 17.
- TIZARD, B., HUGHES, M., CARMICHAEL, H. y PINKERTON, G. (1983). Language and social class: Is verbal deprivation a myth?. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 24.
- TIZARD, B., CARMICHAEL, H., HUGHES, M. y PINKERTON, G. (1980). Four year old talking to mothers and teachers. En L.A. Hersov, M. Berger y A.R. Nichols (Eds), **Language and Language Disorders**. Journal of Child Psychology and Psychiatry (Suplemento Nº 2). Oxford: Pergamon Press.
- TIZARD, J. (1975). The objectives and organization of educational and day care services for young children. **Oxford Review of Education**.
- TIZARD, B., COOPERMAN, O., JOSEPH, A y TIZARD, J. (1972). Environmental effects of language development: A study of young children in long-stay residential nurseries. **Child Development**, 43.
- TOUGH, J. (1973). Focus on meaning: Talking with some purpose with young children. Londres: Allen y Unwin.
- TULKIN, S.R. y KAGAN, J. (1972). Mother-child interaction in the first year of life. **Child Development**, 43.
- WOODHEAD, M. (1979). **Pre-school education in Western Europe: issues, policies and trends**. Londres y Nueva York: Longman.
- WOODHEAD, M. (1976b). **Intervening in disadvantage: A challenge for nursery education**. Windsor: NFER Publishing Co.

ANEXO

Cuadro 1: DISTRIBUCION PORCENTUAL DE LAS INTERACCIONES DIDACTICAS

| Interacciones didácticas | Madres con niño en riesgo | Madres con niño normal |
|--------------------------|---------------------------|------------------------|
| En forma espontánea | 40.4% | 31.6% |
| De tipo cognitivo | 12.9% | 15.1% |
| Actividades | 27.5% | 16.5% |
| En forma inducida | 59.6% | 68.4% |
| De tipo cognitivo | 37.1% | 53.8% |
| Actividades | 22.5% | 14.6% |
| Total | 100.0% (17.8) | 100.0% (21.2) |

NOTA: La cifra entre paréntesis corresponde al total sobre el cual fueron calculados los porcentajes.

Cuadro 2: DISTRIBUCION PORCENTUAL SEGUN TIPO DE COMUNICACION

| Tipo de comunicación | Madres con niño en riesgo | Madres con niño normal |
|--------------------------------|---------------------------|------------------------|
| <u>Al dar indicaciones</u> | <u>100.0%</u> | <u>100.0%</u> |
| | (28.4) | (19.6) |
| Apela a la autoridad | 75.7% | 65.8% |
| Se dirige al niño | 24.3% | 34.2% |
| <u>Al controlar o prevenir</u> | <u>100.0%</u> | <u>100.0%</u> |
| | (14.6) | (14.5) |
| Apela a la autoridad | 71.9% | 60.7% |
| Se dirige al niño | 28.1% | 39.3% |
| <u>Al llamar la atención</u> | <u>100.0%</u> | <u>100.0%</u> |
| | (5.9) | (3.1) |
| Apela a la autoridad | 74.6% | 71.0% |
| Dirigiéndose al niño | 25.4% | 29.0% |
| <u>Al responder o discutir</u> | <u>100.0%</u> | <u>100.0%</u> |
| | (10.5) | (6.5) |
| Apela a la autoridad | 31.4% | 67.6% |
| Se dirige al niño | 67.6% | 73.8% |
| <u>Al negar o postergar</u> | <u>100.0%</u> | <u>100.0%</u> |
| | (6.6) | (4.0) |
| Apela a la autoridad | 45.5% | 42.5% |
| Se dirige al niño | 54.5% | 57.5% |

NOTA: La cifra entre paréntesis corresponde al total sobre el cual fueron calculados los porcentajes.

Cuadro 3: DISTRIBUCION PORCENTUAL SEGUN TIPO DE RESPUESTA

| Tipo de respuesta (porcentajes) | Madres con niño en riesgo | Madres con niño normal |
|---------------------------------|---------------------------|------------------------|
| Total de preguntas | 100.0% | 100.0% |
| | (4.4) | (14.4) |
| Tipo de respuesta | | |
| No responde | 15.9% | 11.9% |
| Inadecuada | 25.0% | 12.6% |
| Adecuada | 50.0% | 67.8% |
| Extiende información | 0.0% | 0.7% |
| Devuelve la pregunta | 9.1% | 7.0% |

NOTA: La cifra entre paréntesis corresponde al total sobre el cual fueron calculados los porcentajes.

Cuadro 4: PERSONAL A CARGO SEGUN MODALIDAD DE EDUCACION PREESCOLAR

| JARDIN | ADULTO A CARGO | PERSONAL EN SALA | NIÑOS |
|--------|-----------------|------------------|-------|
| G. 1 | 1 educadora | 10 madres | 20 |
| | 1 educadora | 10 madres | 18 |
| G. 2 | 1 ag. educativo | 8 madres | 19 |
| | 1 ag. educativo | 14 madres | 21 |
| G. 3 | 1 educadora | — | 17 |
| G. 4 | 1 auxiliar | 1 alumna | 17 |

Cuadro 5: COMUNICACION VERBAL Y NO VERBAL SEGUN SUJETO CON QUIEN SE COMUNICA: EVALUACION INICIAL Y FINAL

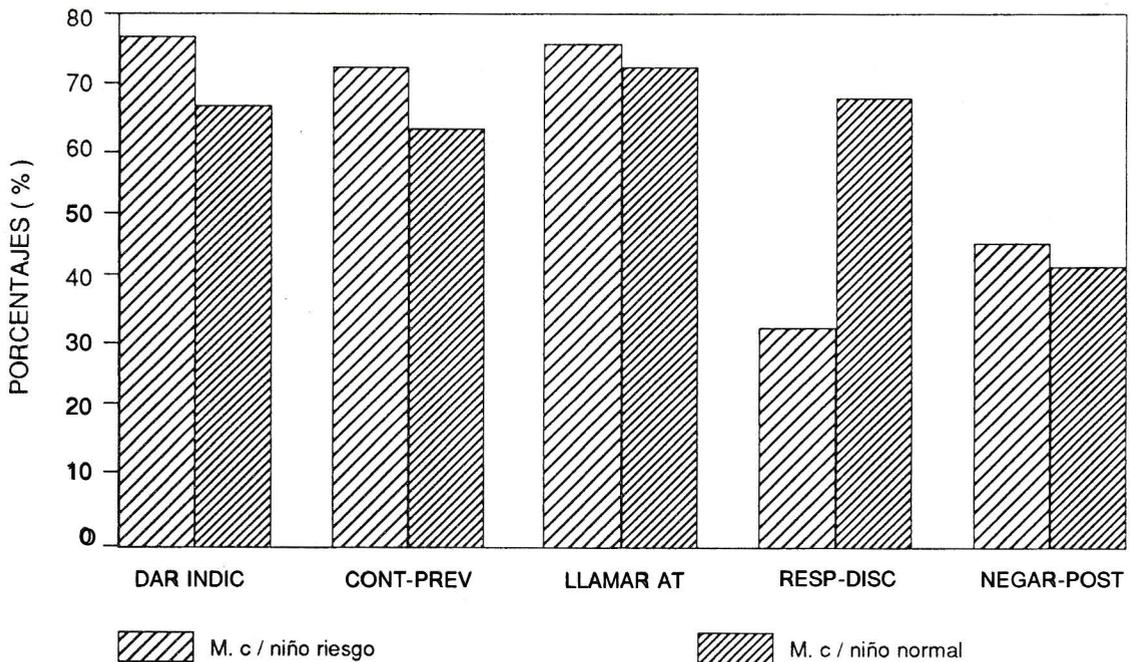
| Sujetos | Evaluación inicial | | Evaluación final | |
|------------------------|--------------------|-------|------------------|-------|
| | G. 1 | G. 2 | G. 1 | G. 2 |
| Comunicación verbal | | | | |
| Niño | 36.5% | 57.3% | 35.3% | 60.2% |
| 2ª persona | 31.7% | — | 33.0% | — |
| 1ª persona | 21.9% | 36.3% | 22.4% | 23.9% |
| Grupo | 9.9% | 6.4% | 9.3% | 15.9% |
| Comunicación no verbal | | | | |
| Niño | 36.4% | 49.3% | 40.9% | 49.5% |
| 2ª persona | 27.9% | — | 31.7% | — |
| 1ª persona | 17.9% | 31.7% | 18.2% | 30.8% |
| Grupo | 17.8% | 19.0% | 9.2% | 19.7% |

Cuadro 6: PROMEDIOS AJUSTADOS PARA LOS LOGROS EN COMUNICACIONES SEGUN TIPO DE MODALIDAD PREESCOLAR Y RESULTADOS DEL ANALISIS DE COVARIANZA

| | Tipo de modalidad Preescolar | | ANCOVA Prueba F para los promedios ajustados | |
|------------------------|---------------------------------|----------------------|---|--------|
| | G.1 - Con Madres | G. 2 - Sin Madres | F | P |
| n niños observados | 49 | 23 | | |
| Comunicación total | 1.3 | -0.4 | 0.784 | 0.379 |
| Comunicación verbal | -1.2 | -1.3 | 0.012 | 0.913 |
| Comunicación no verbal | 2.4 | 0.9 | 0.833 | 0.365 |
| Comunicación verbal | | | | |
| Niño - niño | -0.2 | -1.0 | 1.191 | 0.279 |
| Niño - 2ª persona | 0.2 | 0.4 | 0.059 | 0.809 |
| Niño - 1ª persona | 0.2 | -0.7 | 2.216 | 0.141 |
| Niño - grupo | -1.2 | 0.2 | 8.010 | 0.006* |
| Comunicación no verbal | | | | |
| Niño - niño | 1.2 | 0.2 | 0.626 | 0.432 |
| Niño - 2ª persona | 0.6 | -0.3 | 0.602 | 0.441 |
| Niño - 1ª persona | 0.9 | 0.2 | 0.601 | 0.441 |
| Niño - grupo | -0.1 | 0.7 | 2.003 | 0.162 |

GRAFICO 1

Porcentaje en que madre apela a la autoridad





CENTRO DE ESTUDIOS Y TERAPIA SISTEMICA

Miguel Claro 262 - Fono 2743944 - Providencia

| | |
|----------------------|------------------------|
| DRA. VILMA ARMENGOL | PS. SILVIA QUIROGA |
| PS. MARIANA CHADWICK | PS. JACINTA SCAGLIOTTI |
| PS. CARLOS DAVILA | PS. JUANITA SILVA |
| PS. CATERINA FORRAY | PS. CARLOS VELEZ |
| DRA. INGE FUHRMANN | PS. BLANCA M. VERGARA |
| PS. MARLENE LOPEZ | |

— **AREA CLINICO ASISTENCIAL**

Atención psicoterapéutica a individuos, familias y parejas.

— **AREA DE DOCENCIA Y EXTENSION**

Formación de Post-grado en Terapia Familiar, de parejas e individuos, con el enfoque sistémico.

Cursos y Talleres de Difusión y Perfeccionamiento dirigidos a profesionales de la Educación, Salud y Trabajo Social.

— **AREA DE INVESTIGACION**

Investigaciones y publicaciones en el campo de la Terapia Familiar y la Educación.

“Incidencia de las Formas de Presentación y Contenido de los Mensajes en el Rendimiento en Agudeza Empática”**

Gabriel Reyes F.*
Dagoberto Benítez J.*
Universidad de Chile

RESUMEN

El presente artículo examina la influencia que poseen dos sets de mensajes grabados y filmados sobre la habilidad de Agudeza Empática de dos grupos de sujetos con distintos niveles de experiencia en la práctica de la psicoterapia. Asimismo, se pregunta por la influencia que los contenidos problemáticos de los mensajes, ligados a la expresión abierta del significado personal, ejercen sobre la misma variable en ambos grupos.

Con la utilización de un diseño experimental intrasujetos, se observó que los expertos ofrecen niveles claramente superiores de Agudeza Empática que los inexpertos en todas las instancias examinadas. Del mismo modo, ellos son más estables en sus rendimientos ante las dos formas de presentación de los estímulos. No obstante esto, los expertos oscilan más ampliamente en sus niveles de comprensión que los inexpertos cuando los mensajes incluyen contenidos problemáticos de alto significado personal.

Se discuten los resultados y se formulan algunas líneas de acción.

SUMMARY

The present article examines the influence of two sets of recorded and Video filmed message about empathic accuracy of two groups of subjects with different levels of practice in psychotherapy.

It also concerns about the influence of problematic contents in the messages, linked to the overt expression of the personal meaning, have on the same variable of both groups.

Through an experimental into —subjects sesign, it was observed that the experts reach clearly superior levels of Empathic Accurateness nother than unexperts on all the areas meassured. They showed as well, a more stable perfomance upon the two ways of stimuli presentation. Nevertheless the experts ranged more largely in their levels of understanding than the unexperts when the messages involve problematic contents of high—personal meaning.

The results are discussed and some courses of action are suggested.

* Académicos del Depto. de Psicología de la U. de Chile, Diagonal Paraguay 265, Piso 22.

** Esta investigación se efectuó con financiamiento de Fondecyt.

** Participaron como ayudantes de investigación, la Srta. María Paz Bidagain C. y el Sr. Sergio Pinto F.

INTRODUCCION

En un estudio para determinar los factores responsables de una relación interpersonal ideal, se definió que la capacidad de comprensión denominada empatía, ocupaba un lugar de privilegio.

Terapeutas de diversas orientaciones teóricas, afirmaron que esta "sensibilidad hacia el flujo de sentimientos del cliente y la facilidad verbal para comunicar la comprensión alcanzada en un lenguaje acorde con dicho flujo" (Truax, 1961), es piedra angular de las relaciones terapeuta-cliente, padre-hijo y maestro-alumno (Fiedler, 1950).

En este mismo sentido, una amplia muestra de psicólogos chilenos han reafirmado lo antes expuesto (Morales, 1987).

En el marco de la Teoría de la Psicoterapia Centrada en el Cliente, la empatía ha sido señalada como una de las condiciones "necesarias y suficientes" para producir un proceso de cambio psicoterapéutico (Rogers, 1971).

El autor de dicha teoría ha escrito "... encuentro la relación más significativa en la medida en que siento un deseo constante de comprender: una sensible empatía **con cada uno** de los sentimientos y expresiones del cliente, tal como se le aparecen en ese momento" (Rogers, 1982).

Los trabajos realizados, que constituyen una línea de investigación desarrollada por los autores en la Universidad de Chile, se han orientado por una parte, al desarrollo de programas de entrenamiento de la Agudeza Empática y a la verificación de los resultados obtenidos. Por otra parte, se ha comenzado a estudiar algunos factores que influyen en el ejercicio de la empatía. Al respecto, un trabajo reciente mostró que un grupo de sujetos sin experiencia en el ejercicio de la psicoterapia, ofrecía mejores niveles de comprensión cuando respondía a mensajes que hacían explícitos los matices de la experiencia personal. Dichos niveles bajaban significativamente cuando los mensajes eran menos aparentes. Dicho de otro modo, en los sujetos señalados, la capacidad de comprensión oscilaba según la mayor o menor riqueza de matices de la experiencia expuesta en los mensajes-estímulos presentados. En los sujetos con experiencia en la realización de psicoterapia en cambio, estas oscilaciones no se observaron. Además de esto, tales sujetos ofrecieron niveles de comprensión significativamente superiores a los del grupo anterior.

Se destacó en el trabajo reseñado que los sujetos con experiencia eran más capaces de captar algunos signos paralingüísticos (tono de voz, ritmos y silencios, intensidad e inflexiones, etc.) y que esto explicaría los resultados obtenidos. (Reyes, Benítez, 1987).

Se puede desprender razonablemente de lo anterior, que según sea el grado de **experiencia** de los sujetos y en tanto exista un mayor o menor acceso

a los signos paralingüísticos, la capacidad de comprensión puede verse afectada. En tal sentido, las formas grabadas y filmadas de presentación de mensajes, representan dos instancias diferentes en donde la segunda de ellas, presenta los estímulos con más complejidad o riqueza de elementos que la primera. Un contraste entre estas dos formas de presentación entregaría información importante y útil para la comprensión del problema.

Siempre en la línea de examen de algunos factores que afectan el rendimiento en agudeza empática, las observaciones durante el entrenamiento de terapeutas, muestra que ellos ofrecen una atención diferencial al "paciente" que enfrentan. En efecto, los terapeutas al parecer brindan mejores niveles de comprensión, toda vez que las personas exponen una situación ligada a una problemática significativa. Dichos niveles al parecer bajan si la persona no hace referencia en sus expresiones a dificultades no resueltas.

Todo lo anterior se desprende de una observación asistemática que de ser certera, contradice los planteamientos teóricos. El ofrecimiento diferencial de la comprensión podría ser entendida como una deformación profesional más acentuada en sujetos con experiencia.

La investigación presente, intenta examinar el modo en que un set de mensajes grabados y filmados, afecta el rendimiento de agudeza empática de sujetos con y sin experiencia. Asimismo, se pregunta por la probable influencia que el contenido problemático de un mensaje y la expresión del significado personal de éste, ejercen sobre el rendimiento de sujetos con y sin experiencia en la práctica de la psicoterapia.

METODO

Sujetos

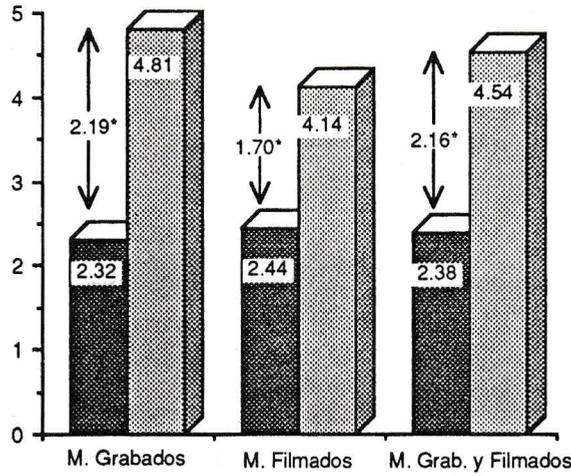
Del total de estudiantes de 5º y 6º semestre y de los egresados durante 1984, 1985 y 1986 de la carrera de Psicología de la Universidad de Chile, se obtuvo una muestra estratificada, no proporcional, sin reposición, de 16 sujetos, subdividida en dos grupos de ocho sujetos cada uno. El primer grupo (G.1) estuvo integrado por alumnos sin experiencia previa en ejercicio de la psicoterapia, en tanto que el segundo grupo (G.2) estuvo compuesto por personas que poseían formación teórica y experiencia práctica en dicha actividad.

Diseño

Utilizando un diseño experimental "intrasujetos" (Mc Guigan, F. 1973), se examinaron los efectos del contenido de los mensajes y del canal de presentación de los estímulos sobre la capacidad de respuesta empática de sujetos con y sin experiencia en la práctica de la psicoterapia.

FIGURA 1

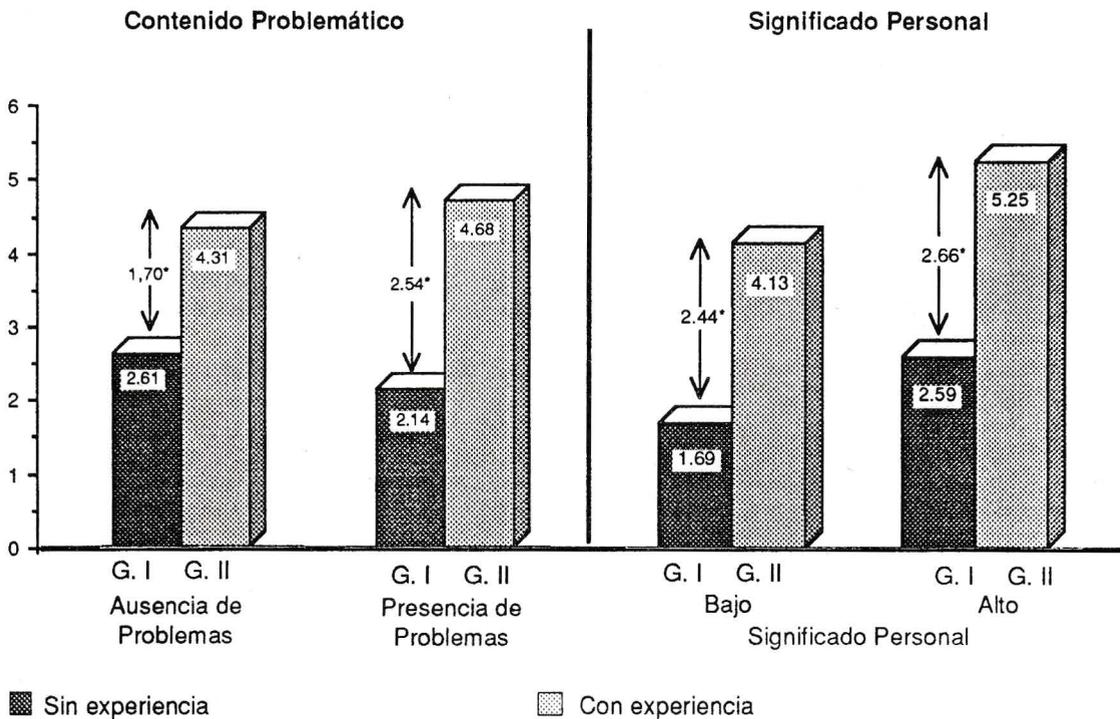
Rendimiento comparado de los Grupos ante Mensajes grabados y filmados.



*Diferencias significativas al nivel 0.01

FIGURA 2

Rendimiento en Agudeza Empática según el Contenido de los Mensajes.



* Diferencias significativas al nivel 0.01

Instrumentos

El rendimiento en agudeza empática fue evaluado a través de la Escala de Truax (Truax, Ch., 1961). La mencionada escala es una pauta de observación y clasificación de conductas verbales, destinada a medir el nivel de comprensión ofrecido por un terapeuta al cliente. La evaluación es efectuada por jueces expertos. Creada por Ch. Truax en 1961 y modificada en 1964, establece nueve grados, que van desde el 1 (falta completa de agudeza), al 9 que corresponde a respuestas del terapeuta que reflejan una comprensión cabal del marco de referencia interno del cliente, tanto de sus sentimientos obvios como implícitos.

Los mensajes-estímulos fueron clasificados además, según si presentaban o no situaciones problemáticas y según incluyeran o no el significado personal que dichas situaciones tenían para el emisor.

Un mensaje sin contenido problemático sería:

"Hay cosas que uno no debe contar. Yo creo que uno mismo debe solucionar todos sus problemas. Para mí no tiene sentido todo esto, por que no se va a sacar nada."

Un mensaje con contenido problemático de baja significación personal sería:

"Lo que ella necesita es trabajar, porque si sigue quedándose en la casa se va a ir hundiendo cada vez más. Yo siempre le digo que tiene que ser firme y mirar adelante, porque si no nadie lo va a hacer por ella."

Un mensaje con contenido problemático de alto significado personal sería:

"Muchas veces me he puesto a desenrollar esta madeja de temores e inseguridades y, generalmente lo único que saco es un montón de hilachas sueltas que no me dicen mucho. Pero sé que está ahí, que todo tiene un sentido, aunque hasta ahora sólo he logrado aproximarme, pero sin tocarlo."

PROCEDIMIENTO

Pueden distinguirse tres fases: la recopilación y elaboración de los sets de mensajes experimentales grabados y filmados; la aplicación de dicho set de estímulos a los sujetos, bajo condiciones de control de influencias externas y la evaluación del rendimiento observado en los grupos experimentales.

En relación a esto cabe señalar que:

1. Jueces expertos clasificaron una amplia gama de mensajes según su contenido, a partir de lo cual se elaboraron 2 sets de 8 estímulos cada uno, en donde 4 de ellos aludían a dificultades personales y, los 4 restantes no presentaban problemas. A

continuación se definió al azar la forma de presentación de cada set (grabado o filmado), cuidando aspectos tales como: tono, inflexión e intensidad de la voz, gesticulación y actitud corporal en el proceso de preparación de los materiales.

2. Los sujetos fueron expuestos a ambos sets de mensajes con el apoyo técnico correspondiente a cada situación, con idénticas instrucciones para responder y, en condiciones similares de tiempo, lugar y examinador. Las respuestas emitidas fueron grabadas y luego transcritas para su posterior evaluación por jueces.
3. Psicólogos con experiencia en psicoterapia y, entrenados en el uso de la escala y el manual, asignaron puntajes a las 256 respuestas, ignorando el sujeto y la modalidad empleada.

HIPOTESIS

Se formularon ocho hipótesis relativas al comportamiento previsto para el grupo total y de los subgrupos 1 y 2 en la variable dependiente, como sigue:

1. La primera hipótesis (H_1) planteaba que a mayor grado de experiencia de los sujetos, mayor sería el nivel de agudeza empática alcanzado al responder los sets de mensajes, independientemente de la forma de presentación y contenidos de los mismos.
2. Las hipótesis dos y tres (H_2 y H_3) postularon que al comparar los rendimientos de ambos grupos ante las situaciones grabadas y filmadas, los resultados mostrarían una diferencia significativa en favor del grupo con experiencia en ambas situaciones.
3. Las hipótesis cuatro y cinco (H_4 y H_5) comparaban los rendimientos obtenidos por los grupos inexpertos y experimentados, ante los mensajes con y sin contenido problemático, independientemente del canal de presentación del mensaje. Al respecto, se hipotetizó que frente a los mensajes con contenido problemático, el grupo con experiencia obtendría niveles significativamente superiores a los ofrecidos por el grupo sin experiencia (H_4). En tanto que frente a los mensajes sin contenido problemático, si bien se observarían diferencias, éstas no serían significativas (H_5).
4. Al comparar el rendimiento intragrupo en las situaciones grabadas y filmadas, se observaría que el grupo con experiencia, no presentaría diferencias (H_6). En tanto que el grupo sin experiencia mostraría diferencias significativamente superiores ante los mensajes filmados (H_7).
5. Al comparar el rendimiento intragrupo ante los mensajes con contenido problemático versus los no problemáticos, se observaría que ambos grupos presentarían un rendimiento significativamente superior ante los mensajes con contenido problemático (H_8 y H_9).

6. Al comparar el rendimiento intragrupo (H_{10} y H_{11}), sólo frente a los mensajes con contenido problemático, se observaría en ambos grupos, diferencias significativamente superiores ante los mensajes con contenido problemático de alto significado personal, respecto de los mensajes con contenido problemático de bajo significado personal.

RESULTADOS

Para el análisis de los resultados, se fijó como nivel de significación límite, un alfa igual a 0,05 para todas las hipótesis propuestas. El análisis estadístico se efectuó mediante la prueba T de Student, en concor-

dancia con el nivel de medición obtenido y la independencia de las muestras de cada caso particular.

Los resultados observados, en relación con lo hipotetizado, señalan lo siguiente:

1. El grupo de mayor experiencia obtuvo un rendimiento significativamente más alto que el de menor experiencia, al responder a los Sets de Mensajes sin considerar la forma de presentación, ni los contenidos de éstos (tabla 1).
2. El grupo experimentado mostró un nivel de agudeza empática significativamente superior que el grupo sin experiencia, ante ambas formas de presentación de estímulos (tabla 1).

Tabla 1

DIFERENCIAS DE RENDIMIENTO INTERGRUPOS ANTE MENSAJES GRABADOS Y FILMADOS

| A. FORMA DE EMISION DE MENSAJES | B. RENDIMIENTO DE LOS GRUPOS | | DIFERENCIAS DE RENDIMIENTO | T OBSERVADO |
|---------------------------------|--|--|--|-------------------|
| | Grupo I Inexpertos | Grupo II Experto | | |
| GRABADOS | $\sum X : 18.520$ $\bar{x} : 2.320$ | $\sum X : 38.510$ $\bar{x} : 4.810$ | $D \sum : 19.990$ $D \bar{x} : 2.493$ | $t_o : 9.605 (*)$ |
| FILMADOS | $\sum X : 19.530$ $x : 2.440$ | $\sum X : 33.140$ $x : 4.140$ | $D \sum : 13.610$ $D x : 17.000$ | $t_o : 5.406 (*)$ |
| GRABADOS Y FILMADOS | $\sum X : 19.025$ $x : 2.380$ | $\sum X : 35.825$ $x : 4.480$ | $D \sum : 16.800$ $D x : 2.100$ | $t_o : 8.640 (*)$ |

t Crítico: al nivel 0.01, con 14 gl : 2.977.

(*) Diferencias significativas al nivel 0.01.

3. El grupo con experiencia obtuvo niveles significativamente superiores que el grupo sin experiencia, tanto en los mensajes con contenido

problemático, como en aquéllos sin contenido problemático (tabla 2).

Tabla 2

DIFERENCIAS DE RENDIMIENTO INTERGRUPOS ANTE MENSAJES CON Y SIN CONTENIDO PROBLEMATICO

| A. CONTENIDO DE LOS MENSAJES | B. RENDIMIENTO DE LOS GRUPOS | | DIFERENCIAS DE RENDIMIENTO | T OBSERVADO |
|------------------------------|--|--|--|-------------------|
| | Grupo Inexpertos | Grupo Experto | | |
| CONTENIDO PROBLEMATICO | $\sum X : 17.125$ $\bar{x} : 2.140$ | $\sum X : 37.500$ $\bar{x} : 4.687$ | $D \sum : 20.375$ $D \bar{x} : 2.547$ | $t_o : 8.472 (*)$ |
| CONTENIDO NO PROBLEMATICO | $\sum X : 20.875$ $\bar{x} : 2.609$ | $\sum X : 34.500$ $\bar{x} : 4.313$ | $D \sum : 13.625$ $D x : 1.704$ | $t_o : 5.900 (*)$ |

t Crítico: al nivel 0.01, con 14 gl : 2.977.

4. Al observar el rendimiento de cada grupo ante las situaciones grabadas y filmadas, no se observaron diferencias significativas en ellos (tabla 3).
 5. Al examinar el rendimiento de cada grupo ante los mensajes con contenido problemático y sin contenido problemático, no se observaron diferencias significativas en ellos (tabla 4).

Tabla 3

DIFERENCIAS DE RENDIMIENTO INTRAGRUPOS FRENTE A MENSAJES GRABADOS Y FILMADOS

| A. GRUPOS (EXPERIENCIA) | B. RENDIMIENTO FRENTE A MENSAJES | | DIFERENCIAS DE MENSAJES | T OBSERVADO |
|-------------------------------|--|--|---|-------------------|
| | GRABADOS | FILMADOS | | |
| GRUPO I (SIN EXPERIENCIA) | $\Sigma X : 18.52$ $\bar{x} : 2.32$ | $\Sigma X : 19.53$ $\bar{x} : 2.44$ | $D \Sigma : 1.01$ $D \bar{x} : 0.12$ | $t_o : 0.526 (*)$ |
| GRUPO II (CON EXPERIENCIA) | $\Sigma X : 38.51$ $\bar{x} : 4.81$ | $\Sigma X : 33.14$ $\bar{x} : 4.14$ | $D \Sigma : 5.37$ $D \bar{x} : 0.67$ | $t_o : 2.141 (*)$ |

t Crítico: 0.05 = 2.145; 0.01 = 2.977 con 14 gl.
 (*) Diferencias no significativas a los niveles preestablecidos.

Tabla 4

DIFERENCIAS DE RENDIMIENTO INTERGRUPOS FRENTE A MENSAJES CON Y SIN CONTENIDO PROBLEMÁTICO

| A. GRUPOS | B. RENDIMIENTO FRENTE A MENSAJES | | DIFERENCIAS DE RENDIMIENTO | T OBSERVADO |
|-------------------------------|--|--|---|-------------------|
| | CON CONTENIDO PROBLEMÁTICO | SIN CONTENIDO PROBLEMÁTICO | | |
| GRUPO I (SIN EXPERIENCIA) | $\Sigma X : 17.125$ $\bar{x} : 2.140$ | $\Sigma X : 20.875$ $\bar{x} : 2.609$ | $D \Sigma : 3.750$ $D \bar{x} : 0.469$ | $t_o : 1.668 (*)$ |
| GRUPO II (CON EXPERIENCIA) | $\Sigma X : 37.500$ $\bar{x} : 4.687$ | $\Sigma X : 34.500$ $\bar{x} : 4.313$ | $D \Sigma : 3.00$ $D \bar{x} : 0.374$ | $t_o : 1.215 (*)$ |

t Crítico: 0.05 = 2.145; 0,01 = 2.977 con 14 gl.
 (*) Diferencias no significativas a los niveles indicados.

6. Ambos grupos exhibieron niveles de agudeza empática significativamente superiores ante los mensajes con contenido problemático y de alto significado personal, respecto de los mensajes con contenido problemático de bajo significado personal (tabla 5).

Tabla 5

DIFERENCIAS DE RENDIMIENTO INTERGRUPOS ANTE MENSAJES CON ALTO O BAJO SIGNIFICADO PERSONAL

| A. GRUPOS | B. RENDIMIENTO FRENTE A MENSAJES DE | | DIFERENCIAS DE RENDIMIENTO | T OBSERVADO |
|-------------------------------|--|--|---|--------------------|
| | ALTO SIGNIFICADO PERSONAL | BAJO SIGNIFICADO PERSONAL | | |
| GRUPO I (SIN EXPERIENCIA) | $\Sigma X : 20.750$ $\bar{x} : 2.593$ | $\Sigma X : 13.500$ $\bar{x} : 1.687$ | $D \Sigma : 7.250$ $D \bar{x} : 0.906$ | $t_o : 2.616 (*)$ |
| GRUPO II (CON EXPERIENCIA) | $\Sigma X : 42.000$ $\bar{x} : 5.250$ | $\Sigma X : 33.000$ $\bar{x} : 4.125$ | $D \Sigma : 9.000$ $D \bar{x} : 1.125$ | $t_o : 3.129 (**)$ |

t Crítico: al nivel 0.05 : 2.145; 0.01 : 2.977 con 14 gl.
 (*) Diferencia significativa al nivel 0.05. (**) Diferencia significativa al nivel 0.01.

7. Los terapeutas adscritos a la orientación experiencial, ofrecieron niveles de agudeza empática significativamente superiores a los obtenidos por los terapeutas de esta muestra, identificados con otras líneas de trabajo. (t observado: 4.680, significativo al nivel 0.01, con 10 gl.).

DISCUSION

Concordante con lo hipotetizado, los resultados obtenidos muestran una clara diferencia en los niveles de Agudeza Empática favorable a los sujetos con experiencia, respecto de los no experimentados, independientemente de la forma y contenido de los mensajes. Estas diferencias se observan a un nivel de exigencia de 001, lo cual es un índice de las distancias entre expertos e inexpertos.

Asimismo, los expertos son claramente superiores a los inexpertos cuando se los confronta ante las formas de presentación grabada y filmada de los mensajes.

En trabajos anteriores, los autores han comprobado que la agudeza empática para alcanzar niveles suficientes, requiere de una práctica sistemática y que el entrenamiento de esta habilidad es por tanto, una vía deseable para su desarrollo. (Reyes y Benítez, 1984). De este modo, la evidencia parece indicar que el desarrollo de esta habilidad se relaciona con la práctica sistemática antedicha, que esta vez asume el carácter ya no de entrenamiento, sino de ejercicio psicoterapéutico. En efecto, se puede desprender que los sujetos ingenuos respecto de la empatía, ofrecen niveles que en promedio alcanzan el 2,4 de la escala, en tanto que los terapeutas bordean el nivel 4,5.

Un examen más acucioso de los datos más allá de lo hipotetizado, permitió demostrar que los terapeutas que son, por sus antecedentes y su adscripción teórica, más representativos de la línea Centrada en el Cliente o Experiencial, fueron significativamente superiores en sus niveles de empatía, que los terapeutas adscritos a otras líneas (Conductual, Psicoanalítica, Sistemática y Transpersonal). Este dato hace evidente que el ejercicio y utilización constante de la empatía, marca diferencias en el rendimiento de los sujetos. Por otra parte, es posible pensar que los terapeutas experienciales tendrán una mayor disposición a responder de un modo empático, por cuanto ello forma parte central de su quehacer y les resulta así más natural este tipo de contacto. Los otros terapeutas de la muestra, si bien consideran la empatía como un factor importante en su actividad, no la ejercerían como una actitud (aludiendo con esto a una disposición constante de respuesta), sino más bien la usarían como una herramienta o una técnica. Así serían dos los factores que sugieren un entendimiento de este resultado. Por una parte la práctica constante de la habilidad y, por otro, el valor y el lugar que la empatía tiene dentro de la gama de recursos que un terapeuta utiliza.

Al axaminar la influencia que podría ejercer la inclusión en los mensajes de contenidos problemáticos entendidos globalmente, la evidencia indica que exista o no tal elemento, los terapeutas siguen siendo superiores en su rendimiento frente a los sujetos inexpertos. Estos datos así considerados, podrían hacer pensar al menos dos cosas:

- a) Que los terapeutas, aunque resulte obvio decirlo, son superiores a los inexpertos, cualquiera sea la situación que se les presente y cualquiera sea el contenido de los mensajes; y
- b) Que frente a la ausencia de contenido problemático, los mensajes no producen la diferencia predicha en la hipótesis cinco (H_5). Se pensaba que ante los mensajes sin contenido problemático, los sujetos inexpertos presentarían una diferencia que no alcanzaría a ser significativa, lo cual no fue avalado por los datos ya expuestos.

Las comparaciones intragrupos que examinaban la influencia de las formas de presentación de los mensajes, avalaron lo hipotetizado sólo para los terapeutas y no lo planteado para los inexpertos. Así, los resultados indicaron que frente a las dos situaciones (grabada y filmada), ambos grupos son estables en los niveles de comprensión que ofrecen. Ellos por separado no presentan diferencias significativas en sus rendimientos según sea la forma de presentación. Los datos aquí considerados, obligan a concluir que tales formas de presentación no tienen ninguna influencia en la variación de los rendimientos, tanto de expertos como de inexpertos. Al respecto, podría sugerirse que considerando el nivel máximo de funcionamiento del grupo sin experiencia \bar{x} :2,4 (en la escala de 1 a 9), la presentación de una mayor cantidad de elementos, de estímulos más complejos (situación filmada) no es suficiente para aumentar el rendimiento si los sujetos no poseen las claves, ni los elementos para utilizar favorablemente estos datos. Los sujetos inexpertos presentarían un "techo" en su funcionamiento que difícilmente lograrían traspasar. Resulta claro que expertos e inexpertos se mueven en niveles muy distintos de funcionamiento, al punto que los promedios expuestos son característicos: los inexpertos no superan los niveles \bar{x} :2,4 los expertos no experienciales alcanzan un \bar{x} : de 3,6 y los terapeutas experienciales logran un \bar{x} : de 4,7. Así, respecto de los datos expuestos, si bien ambos grupos no muestran diferencias significativas entre las situaciones grabadas y filmadas, no debe dejarse de lado el que la estabilidad del funcionamiento es más apreciable en sujetos que por sus recursos, tiene más rangos potenciales de variación (expertos) que aquellos cuyos márgenes son más estrechos (inexpertos).

Por último, un análisis más específico del contenido problemático del mensaje considerando esta vez el factor asociado que denominamos "significado per-

sonal", reveló ser un elemento fundamental en la variabilidad de los rendimientos de ambos grupos de sujetos. En efecto, se observaron diferencias significativas y superiores, cuando los inexpertos y los expertos respondían a mensajes que además de exponer una situación problema, incluían el significado personal que ésta tenía para el emisor. Así, ambos grupos oscilan en su rendimiento, aunque como se expuso el nivel de significación en los expertos (0.01), otorga una más alta de probabilidad de ocurrencia que el observado en los sujetos inexpertos (0.05).

De lo anterior podemos desprender que, tanto terapeutas como no terapeutas son especialmente sensibles e interesados ante la exposición de las "dificultades personales de un cliente". La Psicoterapia, como su nombre parece sugerirlo y, la empatía, considerada como un factor productor de efectos terapéuticos, es entregada de un modo diferencial. Los sujetos, al parecer, suponen que la ayuda la requiere principalmente quien expone abiertamente su dificultad y esto último parece ser factor esencial para mejorar el rendimiento de terapeutas y futuros psicólogos.

A este respecto, es importante añadir algunos elementos que podrían explicar estas oscilaciones, los cuales pueden no ser excluyentes. Por una parte se puede pensar en un aumento del interés por parte de los sujetos ante quienes requieren ayuda. Por otra parte, la Literatura señala que quienes se mueven en niveles bajos de autoexpresión (grados 1 y 2 de la escala de proceso, Rogers 1982), son pacientes que fracasan en la terapia. Los datos aquí presentados ligados a la observación anterior, sugieren que un paciente puede ayudar fuertemente al éxito del trabajo terapéutico si, en caso que pudiera hacerlo, incluyera en sus verbalización el modo en que las diversas situaciones lo afectan. Al mismo tiempo, en una visión del trabajo terapéutico entendido como búsqueda de encuentro y en donde la responsabilidad por esto es compartida, el terapeuta aumentaría su potencial de ayuda si fuese capaz de traspasar la "barrera" que parece surgir cuando el paciente no incluye en sus mensajes la resonancia personal y efectiva que las situaciones de vida provocan en él.

De este modo, sería posible hipotetizar el beneficio que podría alcanzarse si los pacientes fuesen entrenados en captar mejor y en exponer más abiertamente los significados personales y los terapeutas por su parte, estuviesen mejor capacitados para discriminar más allá de las claves verbales, los significados que el propio paciente no alcanza a captar.

De este modo, la psicoterapia de orientación experiencial alcanzaría un mayor potencial terapéutico, toda vez que se logre un encuentro abierto entre terapeuta y cliente en donde los márgenes de este encuentro estén más allá de la atención a los contenidos problemáticos, incluyendo así una sensible comprensión y acogida a todos los aspectos de la vida del paciente que sean posibles de compartir.

Los resultados expuestos permiten concluir que los terapeutas ofrecen niveles superiores de agudeza empática que los no terapeutas, como asimismo y, para el logro de este rendimiento, es importante el ejercicio constante y sistemático de esta habilidad. Que los terapeutas, considerando su mayor rango potencial de variabilidad, son más estables que los inexpertos, ante las formas de presentación de los mensajes. Por último, los terapeutas varían más ampliamente ante la presencia de mensajes que incluyen una situación problema y la resonancia afectiva que esta tiene para el emisor. Lo anterior sugiere la necesidad de modificar los programas de entrenamiento, a fin de superar las dificultades de rendimiento, que se desprenden de los datos expuestos, como asimismo de estudiar la posibilidad de desarrollar programas preparatorios que aumenten en los futuros pacientes los niveles de captación y expresión de los significados personales ligados a sus situaciones de vida.

REFERENCIAS

- BENITEZ D. y REYES G. Algunos Factores Asociados a la Capacidad de Expresión Verbal de la Comprensión Empática, Revista "Terapia Psicológica", año VI Nº 9, Pág. 26 - 32, 1987.
- FIEDLER F. E. Concept of an Ideal Therapeutic Relationship. Journal of Consulting Psychology, 1950.14.436-445.
- Mc GUIGAN L. Psicología Experimental, Editorial Trillas, México 1973.
- MORALES, M. Trabajo inédito, U. Católica de Chile.
- ROGERS C. Psicoterapia y Relaciones Humanas, Tomo I, Editorial Alfaguara, Madrid, 1971.
- ROGERS C. "El Proceso de Convertirse en Persona", Cap. 4, pág. 41 - Cap. 7, pág. 117 - 118, Editorial Paidós, Barcelona 1982.
- TRUAX, CH. A Scale for the Measurement of Accurate Empathy. Psychiatric Institute Bulletin, University of Wisconsin, 1961, 12.376-381.
- REYES G. y BENITEZ D. "Efectos de dos Modalidades de Supervisión sobre el Desarrollo de la Agudeza Empática y la Expresión Personal" - Investigaciones 1. Facultad Filosofía, Humanidades y Educación, Universidad de Chile, 1984.
- REYES G. y BENITEZ D. "Efectos de dos Modalidades de Supervisión sobre el Desarrollo de la Agudeza Empática y la Expresión Personal" - Investigaciones I. Depto. de Psicología, U. de Chile, 1984.

ACERCAMIENTO PSICOTERAPEUTICO A PACIENTES DE SIDA

Patricio Campos Cuevas*

Macarena Diuana Tarud*

Francisca Gross Dempster*

Y la colaboración de: Verónica Bagladi Letelier**

RESUMEN

En este artículo se discute los aspectos psicológicos, a nivel individual, familiar y social, relacionados con el Síndrome de Inmuno Deficiencia Adquirido (Sida). Se trabaja considerando una visión holística del hombre, a partir de la cual se propone un modelo de acercamiento psicoterapéutico.

En este sentido, también se toma en cuenta el compromiso de trabajo y la revisión de aspectos personales que el terapeuta requiere para trabajar con estos pacientes. Finalmente, se concluye sobre la importancia de un trabajo multidisciplinario en pos del beneficio del paciente.

SUMMARY

This paper discusses the psychological aspects related to Acquire Inmune Deficiency Syndrome (AIDS), considering the individual, familiar and social areas. Our work is based in the holistic vision of the human being, from which we propose a psychotherapeutic model approach. We also consider the compromise and personal aspects revise that the therapist requires for his work with these patients. Finally, we conclude the importance of the multidisciplinary work in pursuit of the patient profits.

INTRODUCCION

El Síndrome de Inmuno Deficiencia Adquirido (Sida) es una enfermedad causada por un retrovirus (HIV: Virus de la inmuno deficiencia humana) que ataca el sistema inmunológico del ser humano (especialmente a los linfocitos T y a las células macrófagas), favoreciendo la aparición de enfermedades oportunistas que invariablemente conducirán a la muerte. Actualmente, el Sida se ha convertido en uno de los mayores problemas de salud pública, en todo el mundo, susci-

tando no sólo la atención de científicos y gobernantes, sino que también de la comunidad en general.

Los primeros casos del síndrome fueron diagnosticados durante 1981, en USA, en jóvenes homosexuales. A medida que se fue conociendo más sobre el HIV, fue posible definir a los principales grupos de riesgo y la forma en que el virus es propagado. El principal modo de contagio es a través de la actividad sexual. El virus puede ser transmitido por cualquier persona infectada a su compañero sexual, ya sea en una relación homo o heterosexual, siendo

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

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

más común la transmisión de hombre a hombre y de mujer a hombre. La segunda forma importante de contagio, es a través del contacto con sangre contaminada, ya sea en transfusiones o por medio de instrumentos para intervenciones cutáneas, como pueden ser las agujas, los bisturís, el instrumental odontológico o para realizar tatuajes o acupuntura. También se ha documentado la transmisión de una madre infectada a su hijo, ya sea antes, durante o inmediatamente después de su nacimiento (W.H.O., 1988).

Los esfuerzos que actualmente realizan los científicos del mundo, sin duda serán esenciales para detener el Sida, no obstante se sabe que esto no ocurrirá en el corto plazo. Durante este tiempo nos corresponde a cada uno de nosotros aceptar la responsabilidad que nos cabe: aprender cómo se propaga el HIV, reducir nuestras conductas de riesgo, criticar el uso indiscriminado de drogas y la extrema permisividad sexual, y evitar estigmatizar a las víctimas de la enfermedad. Si nosotros aceptamos esta responsabilidad, y realizamos aportes en nuestras áreas, la gran amenaza del Sida para la humanidad podrá ser controlada (Gallo y Montagnier, 1988).

A continuación se presenta una breve exposición de la teoría holística, que permite comprender la forma en que se integra el trabajo psicoterapéutico sistemático al tratamiento somático, para posteriormente presentar un modelo psicológico al paciente con Sida.

1. VISION HOLISTICA DEL HOMBRE

Una visión integrada, unitaria y gestáltica del hombre nos lo muestra como un sistema total, integrado por diversos subsistemas cuyas estructuras y funciones se interrelacionan e interactúan, para generar constantemente una síntesis única, creativa y dinámica que es más que la suma de sus componentes y que sólo puede ser entendido totalmente como tal (Simonton et al 1978, en: Casenave y Martínez, 1984).

Desde una perspectiva holística, se plantea que el hombre posee un quantum de energía vital, la que fluye dinámicamente dentro del sistema total buscando la homeostasis, el equilibrio y la adaptación. De este modo la energía se reparte entre los subsistemas según las leyes de figura y fondo, es decir, se dirige momentáneamente a aquellos puntos del ser humano deficitarios en respuesta a demandas internas y externas. Desde este punto de vista se entenderían, entonces, los estados de enfermedad como una pérdida del balance homeostático interno del organismo (entendido como un sistema unitario mente-cuerpo), debido a la acción de factores de diversa índole que se conjugan para mantener, o alterar en caso de enfermedad, esta homeostasis orgánica en respuesta a condiciones ambientales, del mundo interno y de la interacción entre ambos. Dentro de estos factores están los agentes patógenos (virus, bacterias, etc.); el cimientó genético que involucra

receptividad, susceptibilidad o resistencia a estos agentes; el sustrato orgánico, que es el mecanismo neuroinmunoendocrino; el ambiente social: interacciones, aprendizajes, modelling, etc; y el sustrato psicológico, que incluye las características cognitivas, afectivas y conductuales de la persona.

Dadas las características del Sida, las investigaciones se han orientado primordialmente al conocimiento de sus agentes causales, y a las formas de prevención del mal. Este hecho ha permitido aumentar el conocimiento sobre los aspectos biológicos del síndrome postergando a un segundo plano los estudios sobre los aspectos psicológicos y psicoterapéuticos. En la presente publicación se busca integrar los diversos estudios realizados, basándonos en el modelo holístico. Debemos señalar que anteriores investigaciones realizadas con pacientes cancerosos terminales, presentan abundante evidencia sobre los beneficios de integrar un adecuado manejo psicológico al tratamiento general del paciente, ya que se ha visto la estrecha relación existente entre ciertas características psicológicas y la manifestación del cuadro canceroso, como de la calidad de la sobrevivida. Pese a que estos estudios son recientes, a nivel clínico ya se había observado la relación entre cáncer y determinados rasgos de personalidad. Ya Galeno (200 AC) tenía sus postulados al respecto (Derogatis, 1983, 1986; Renneker y Cuttler, 1953; Bahnsen y Bahnsen, 1968, 1979).

Tomando en cuenta los aspectos psicológicos y sociales del Sida, el primer punto a considerar es la existencia de dos formas de contraer el síndrome: una activa, en la que se realizan ciertas actividades que se asocian con el contagio de la enfermedad; y otra pasiva, que se refiere a los enfermos que se contagian por transfusiones sanguíneas o a los niños que lo contraen intrauterinamente de su madre infectada. Respecto a la primera forma de contagio, se podría postular que hay importantes aspectos psicológicos y sociales asociados. Sobre la homosexualidad y conductas de adicción existen diversas explicaciones psicológicas desde sus distintas conceptualizaciones. Estas aproximaciones buscan explicar algunos comportamientos de los grupos de riesgo, que los hacen susceptibles a adquirir el síndrome. Aspectos más sociales y culturales también se podrían orientar a explicar más el fenómeno que actualmente se vive en relación al creciente número de grupos homosexuales y adictos a sustancias, pero no explicarían la adquisición de la enfermedad. En este punto es necesario considerar ciertas características de nuestra sociedad que permiten conductas más permisivas en torno a la sexualidad.

Los actuales conocimientos de la psicología pueden significar un importante apoyo al paciente enfermo para enfrentar esta crisis que, sin lugar a dudas, se verá agravada cuando existan antecedentes previos de desórdenes psíquicos. Además de este importante

rando fuertes sentimientos de incapacidad y frustraciones. En otras palabras, hay un cambio en el ritmo de sus vidas.

Puede haber así también, peligro de suicidio por temor a las consecuencias futuras de la enfermedad (dolor, degeneramiento) y a los intensos sentimientos de soledad que surgen debido al rechazo social, influido en parte, por la connotación valórica y estigma social que una enfermedad de este tipo tiene, en caso de ser homosexual (Weisman, en: Spector, 1987). En este sentido, para los homosexuales su comunidad homosexual constituye una importante fuente de autoestima la que se ve amenazada por su deterioro físico, en la medida que éste es un importante factor de aceptación (Weisman, en: Spector, 1987).

El impacto de diversas enfermedades "oportunistas" y el deterioro progresivo de las habilidades corporales por una variedad de infecciones, contribuyen a aumentar la vulnerabilidad en estos pacientes lo que se tiende a acompañar de un alto nivel de depresión, angustia, desconsuelo, períodos de esperanzas y expectativas positivas; además vergüenza, culpas, rabia, hostilidad, confusión, miedo al rechazo y sentimientos de soledad. Hay un fuerte temor a la pérdida de autonomía, desfiguración, y de ser físicamente repulsivo.

A nivel familiar, se produce una desestructuración por la angustia que provoca el impacto de la enfermedad, lo que se manifiesta en un cuestionamiento de las relaciones de los miembros hasta entonces establecidas: cada uno de ellos buscará la manera de acercarse al afectado. En el caso de los homosexuales, el impacto es doble si la familia desconoce la condición del afectado. En relación a este punto, Escobar (1987) postula que la familia pasa por un proceso de extrañeza, impacto y rechazo para luego llegar a una relación más intensa y comprensiva. Otra fuente de importancia crucial para la sobrevivencia y calidad de vida del paciente son sus redes de apoyo natural, es decir, amigos, grupos religiosos e incluso el equipo médico tratante quienes le brindarán apoyo emocional e instrumental (bienes y servicios), entre otras cosas (Taylor, 1986).

3. INTERVENCION CLINICA A UN ENFERMO DE SIDA

Basándonos principalmente en ciertos objetivos y estrategias de intervención propuestas por Diego López y George Getzel (1984) para trabajar con los enfermos de Sida y extrapolando lo que se sabe para pacientes con cáncer propuesto por Simonton et al (1978), elaboramos y sugerimos la siguiente forma de trabajo, considerando las variables del terapeuta, del paciente y del contexto socio-cultural.

Debido a las características de la enfermedad, se hace necesaria una intervención multidisciplinaria, y

es por esto que tanto una aproximación médica, psicológica y social deben estar presentes.

Dado los objetivos del presente artículo, sólo abordaremos los dos últimos puntos, sin desconocer la estrecha relación entre estos tres factores.

3.1. Intervención Psicológica

En este punto se desarrollarán algunos aspectos necesarios a considerar en el trabajo psicoterapéutico.

3.1.1. Actitud del Terapeuta:

Es importante que inicialmente el terapeuta se comprometa con el paciente de manera no confrontativa, permitiéndole la expresión auténtica y espontánea de sus emociones. Debe mostrar preocupación por él, acogiéndolo en los problemas y necesidades que vayan surgiendo. También es necesario que sea honesto con el paciente en cuanto a sus motivaciones por ayudarlo y a su miedo por contraer la enfermedad. Previo a esto, el terapeuta necesita revisar sus dudas y ansiedades personales sobre trabajar con pacientes que tienen una enfermedad transmisible y amenazante para la vida del terapeuta y cuyas vías de contagio aún siguen siendo investigadas (Dilley, J. et al, 1985).

En suma, se esperaría del terapeuta una aceptación y empatía por el paciente a modo de afianzar una buena y confiable relación terapéutica.

Por las características terminales del Sida, también es necesario considerar la actitud del terapeuta frente al proceso de duelo descrito por Kübler-Ross, donde el terapeuta debe acompañarlo con el objeto de reducir la ansiedad, sin forzar la presentación de las distintas etapas del duelo. Por ejemplo: en la etapa de shock y negación, es necesario escucharlos, acogerlos en sus miedos, fantasías, necesidades y esperanzas y, centrarse en qué piensa y siente con respecto a su enfermedad. En la etapa de rabia, es adecuado entender la agresión del paciente que muchas veces va dirigida hacia el mismo terapeuta a modo de preguntas irónicas y críticas.

Se requiere también un trabajo personal del terapeuta acerca de la temática de la muerte, es decir, revisar el enfrentamiento a su propia muerte, por el apoyo en este aspecto que necesitan los pacientes.

Es también responsabilidad del terapeuta el estar adecuadamente informado sobre las últimas investigaciones sobre el Sida, su forma de transmisión, causas y tratamientos, para entregarla al paciente, su familia y amigos (Holland y Tross, 1985). Así mismo, debe estar atento a las alteraciones anímicas y de los procesos cognitivos que podrían asociarse a un desorden mental orgánico, para proveer una atención oportuna. En este sentido, debe evaluarse la presencia de desórdenes de personalidad previos a la enfermedad, lo que determinará un acercamiento psicoterapéutico diferenciado (Dilley et al, 1985).

3.1.2. Intervención Individual

La psicoterapia se estructuraría esencialmente en torno a los principios de la Psicoterapia de Apoyo, integrando técnicas específicas de imaginación, gestálticas y conductuales-cognitivas.

En este sentido, deben estar presentes en el plan terapéutico los siguientes objetivos:

1. El terapeuta debe preparar al paciente para enfrentar lo que la vida ahora le presenta, especialmente trabajar el reconocimiento, significado y aceptación de los cambios de su cuerpo. Relacionado con esto, el terapeuta debe también preparar al paciente a enfrentar la muerte; es importante que esté atento a las claves de reconocimiento de la muerte por parte del paciente y a responder a ellas de una manera clara y adecuada.

2. Se debe apoyar al paciente durante sus períodos de duda y de culpa e intentar una reconciliación con eventos del pasado, lo que no sólo implica una consideración de conflictos previos, sino también una revisión de la situación que lo llevó a contraer el mal (una forma de lograrlo sería a través del ejercicio de "Resentimiento", de Stevens). La labor del terapeuta es ayudarlo a buscar la salida y a concluir lo que está pendiente (completar la gestalt).

3. A través de un trabajo de resolución de problemas, se puede orientar al paciente a terminar los asuntos que percibe como pendientes (trámites, diligencias, compromisos, etc.), con el objetivo de calmar la ansiedad que esto le pudiera ocasionar, ayudándolo así a planificar su vida de acuerdo a sus preferencias.

También puede ayudar al paciente a liberarse de estas responsabilidades, delegándolas a la familia o a los amigos. Es importante que el paciente esté de acuerdo y se sienta realmente aliviado de no asumir tales responsabilidades. Sin embargo, el terapeuta debe evaluar los recursos y energía con que él cuenta para no invalidarlo en sus capacidades, evitando así también la sobreprotección por parte del terapeuta.

4. Ayudar al paciente para que comprenda la integración mente-cuerpo. Un primer paso significativo es entender lo mucho que podemos participar en nuestra salud y enfermedad movilizándolo nuestros propios recursos y participando activamente en la recuperación. Se puede ayudar al paciente si se le fomenta una actitud de lucha contra la enfermedad, creyendo que de alguna forma se puede influir sobre ella. Si bien sabemos que en enfermos de Sida es absolutamente imposible, hasta el momento, conseguir una mejoría, consideramos que sí se podría, a través de un trabajo psicológico, lograr cambios a nivel de las enfermedades oportunistas: una actitud posi-

tiva de lucha contra la enfermedad podría controlar sus apariciones dado que las defensas estarían más altas que en una actitud depresiva. De esta manera, se podría mejorar la calidad de vida del paciente. Algunas de las técnicas utilizadas para esto en caso de pacientes con cáncer, aplicables al Sida, son las de Biofeedback, Imaginería Visual y Relajación, donde el paciente aprende a controlar su cuerpo y se da cuenta que esto le abre muchas posibilidades de control que no esperaba. Esta sensación de auto-control disminuye notoriamente la ansiedad y aumenta la efectividad de las acciones del equipo de salud, debido a la mejor disposición del paciente.

3.1.3. Psicoterapia Familiar

La familia, al igual que el paciente, también atraviesa por una etapa de negación de la situación en donde se evita hablar del tema lo que va en desmedro tanto del paciente como de su familia en la medida que no se dan espacio para comunicar y compartir sus emociones, fantasías, temores, dificultándose así la elaboración del duelo del paciente como la de su familia. Así también, es importante contener a la familia y ayudarla a aceptar la decisión del paciente de morir en paz, etapa más difícil de entender por parte de la familia (Kübler-Ross, 1969).

Estareta también del terapeuta, vincular al paciente con su familia y amigos cercanos que puedan brindarle su apoyo. Es importante entregarles la información adecuada sobre la enfermedad y posibilidad de transmisión, para minimizar los temores que éstos puedan tener al contagio y así poder fortalecer el contacto en las relaciones interpersonales.

Se requiere en particular un trabajo terapéutico con la familia para que asuman la muerte inminente del miembro y, en caso de ser homosexual, acepten su condición. Es muy necesario hacerlo por el apoyo que significa esto para el enfermo, lo que influiría en su mejor calidad de vida restante (Patricia Escobar, 1987).

3.1.4. Psicoterapia de Grupo

Spector y Conklin (1987), proponen este tipo de atención para pacientes con Sida. El principal objetivo de estos grupos es recuperar, de alguna forma, la falta de apoyo que pudiera existir por parte de su comunidad y familia.

El grupo se estructura en base a los principios de una Psicoterapia de Apoyo, incorporando elementos psicodinámicos solamente cuando el paciente introduce contenidos que así lo requieran.

Katz y Bender (en: Taylor, 1986) sugieren que los grupos de apoyo, en general, deben tener las siguientes características:

- pequeños, que permitan la interacción cara a cara
- con énfasis en la participación individual
- asistencia voluntaria
- con el conocimiento del objetivo, que es juntarse para resolver un problema o ayudar a algunos individuos a enfrentar sus limitaciones o enfermedades, y
- proveer apoyo emocional.

Específicamente en el caso del Sida, Spector y Conklin (1987), proponen considerar los siguientes aspectos:

1. El grupo debería estar compuesto por pacientes con un estado de enfermedad similar. La presencia de pacientes muy débiles en un grupo con pacientes menos graves, les genera temores intolerables que los lleva a la deserción.
2. Probablemente sería útil separar a los pacientes con Sarcoma de Kaposi porque su pronóstico, sobrevida y complicaciones son muy distintas a aquellos pacientes con Sida, pero sin tal complicación.
3. Los terapeutas deben estar informados sobre la enfermedad.
4. El terapeuta debe estar atento al estado mental de cada paciente para reconocer signos tempranos de complicaciones del sistema nervioso central.
5. El terapeuta debe sentirse cómodo al discutir temas sobre la sexualidad y uso de drogas.
6. El terapeuta debe proveer información actualizada sobre servicios sociales, facilidades del cuidado del enfermo terminal y grupos de apoyo.

3.2. Aspectos Sociales

Es necesario también que simultáneamente se cuente con una provisión de servicios de apoyo que ayuden al paciente a superar la crisis. Estos servicios los pueden entregar instituciones especializadas, como por ej.: en USA (San Francisco) se creó SHANTI que es una agrupación de ayuda al enfermo y a la familia para lo cual realizan charlas, cursos y brindan atención individual y familiar. Cada enfermo tiene un voluntario, quien lo acompaña hasta su muerte, lo ayuda también en sus trámites legales (testamento). En caso de ser necesario, también prestan servicios a las casas de los enfermos. En Chile han surgido institu-

ciones con propósitos similares, como es la iniciativa del Hogar de Cristo, de crear una casa de cuidado para pacientes con Sida. También el Ministerio de Salud se ha involucrado activamente en esta campaña a través de la labor educativa a la comunidad, siendo esta una media preventiva de gran importancia.

Los trabajadores sociales también juegan un rol importante en el ajuste emocional del paciente, en la medida que una de sus grandes angustias se refiere al costo de una enfermedad de este tipo y a la incertidumbre frente al porvenir de los suyos después de su muerte (Kübler-Ross, 1969).

Un aspecto que también debe considerarse para maximizar los logros terapéuticos, corresponde a abordar algunas dinámicas que enfrentarán los profesionales encargados de la atención de los pacientes. En primer lugar el equipo tratante debe tener claro que, a pesar de todos sus intentos y maniobras clínicas, la muerte será el fin inminente del paciente. En ese sentido, deberán reconocer abiertamente las frustraciones asociadas al tratamiento de estos desórdenes. Es por esta razón que todos los integrantes del equipo tratante revisen sus actitudes, creencias y valoraciones, no sólo frente a la enfermedad, sino que también frente a los grupos que suelen padecerla. Esto interferirá en el compromiso que asuman al trabajar con pacientes de este tipo, ya que no podrán ser abandonados una vez iniciado el tratamiento debido al fuerte aislamiento social que sufren.

SINTESIS

A partir de lo revisado en el presente artículo, sentimos que pese a todos los aspectos negativos atribuidos a la enfermedad en cuestión, no se puede dejar de considerar que la persona enferma es un ser humano que sufre y que necesita del apoyo y de la ayuda de la comunidad. En este sentido, nuestro rol como psicólogos corresponde a la entrega de técnicas y herramientas que colaboren en esta compleja tarea. No obstante, no hay que perder de vista que la intervención psicológica debe estar orientada a la consecución de objetivos concretos y factibles de alcanzar en el corto plazo.

Debido a la repercusión que una enfermedad de este tipo tiene, es necesario destacar una vez más, la importancia de realizar un acercamiento que involucre las áreas familiares y sociales, en términos que ellos constituyen una importante red natural de apoyo para el paciente.

Finalmente sostenemos que, dados los aspectos biológicos, psicológicos y sociales implicados en esta enfermedad, se hace imprescindible un trabajo multidisciplinario, que permita un acercamiento más integral al paciente en pos de mejorar su calidad de vida.

BIBLIOGRAFIA

Cazenave, N.; Martínez, C.: Imaginería y Psicósomática: Un enfoque Teórico-Práctico. Memoria para optar al título de Psicólogo, Pontificia Universidad Católica de Chile, Escuela de Psicología, Santiago, Chile, 1984.

Derogatis, L.: Psychology in Cancer Medicine: a Perspective and Overview. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**. V.54(5), 632-638, 1986.

Dilley, J.; Ochitill, H.; Perl, M.; Volberding, P.: Findings in Psychiatric Consultations with patients with Acquired Immune Deficiency Syndrome. **American Journal of Psychiatry**. V.142, 82-86, 1985.

Escobar, P.: Comunicación Personal. PSIMED, Santiago, Chile, 1987.

Gallo, R.; Montagnier, L.: AIDS in 1988. **Scientific American**. V.259 (4), 25-32, 1988.

Guendelmann, G.: Psicoterapia en Pacientes Cancerosos. Seminario de Curso: Práctica en Psicoterapia Conductual-Cognitiva. EPUC, 1986.

Holland, J.; Tross, S.: The Psychosocial and Neuropsychiatric Sequelae of the Acquired Immune Deficiency Syndrome and Related Disorders. **Annals of Internal Medicine**. V.103, 760-764, 1985.

Kübler-Ross, E.: On Death and Dying. Macmillan Publishing Co. Inc., New York, 1969.

López, D.; Getzel, G.: Helping AIDS patients in Crisis. **Social Casework: The Journal of Contemporary Social Work**. V.65(7), 387-394, 1984.

Spector, I.; Conklin, R.: Brief Reports AIDS Groups Psychotherapy. **International Journal of Group Psychotherapy**, V.37 (3), 433-439, 1987.

Stevens, E.: El Darse Cuenta. Ed. Cuatro Vientos, 1976.

Taylor, S.; Falke, R.; Shoptaw, S.; Lichtman, R.: Social Support, Support Groups and the Cancer Patients. **Journal of Consulting and Clinical Psychology** V.54, 608-615, 1986.

World Health Organisation: Special Programme on AIDS. New Zealand, 1988.



ASOCIACION CHILENA DE PROTECCION DE LA FAMILIA

- * APROFA es una Corporación de derecho privado, chilena, sin fines de lucro, de carácter filantrópico y voluntario, apolítica y respetuosa de todos los credos religiosos.
- * Reconoce la Planificación Familiar como un Derecho Humano Básico, con respeto a la decisión libre e informada del individuo y la pareja para decidir el número y espaciamiento de los hijos.
- * APROFA sostiene que los individuos y la pareja tienen el derecho a elegir el método de planificación familiar —natural o artificial— que deseen, de acuerdo a su personal ideología, valores y creencias. Esta libertad de elección requiere de una información veraz, objetiva, amplia y completa sobre las características de todos los métodos de planificación familiar, sus ventajas, eficacia y riesgos potenciales.
- * APROFA declara y mantiene su particular preocupación por la educación del individuo y la pareja para prevenir los embarazos no deseados y sus dañinas consecuencias. Esta acción está basada en el amplio concepto de paternidad responsable y en una concepción humanista de la sexualidad humana.
- * APROFA está constituida por aproximadamente 700 socios voluntarios en su mayoría médicos, matronas, enfermeras, psicólogos, educadores, etc.

En su calidad de socio de APROFA podrá obtener los siguientes beneficios:

- Uso de biblioteca especializada
- Acceso al uso de material audiovisual
- Invitación a Talleres o Seminarios
- Recibir publicaciones científicas seleccionadas

MATERIAL EDUCATIVO

APROFA además, dispone de material educativo para la venta, entre los que destacamos algunos de interés para el psicólogo:

Libro: "Adolescencia. Aspectos médicos, psicológicos y sociales"

Folletos: "Anatomía y fisiología de la reproducción"
"Embarazo y paternidad responsable"
"Sexualidad y decisiones"
"Sexualidad, valores y relaciones personales"
"Sexualidad, roles sociales y sociedad"

Rotafolio: "Embarazo, paternidad responsable y planificación familiar"

Videos: "Adolescencia y sexualidad"
"Reproducción humana"
"Educación Sexual"
"Paternidad responsable"

Unidad Docente: "Modelo educativo para la prevención individual del SIDA"

Este paquete educativo permite a los jóvenes incorporar el concepto de una sexualidad como medio para prevenir el contagio de ETS y SIDA.

VENTAS E INFORMACION
Capellán Abarzúa 025 • Fono: 378267 • SANTIAGO - CHILE

Confiabilidad Interexaminador del TEPSI Test de Desarrollo Psicomotor 2 - 5 Años

Ciro Díaz *
Isabel M. Haeussler **
Teresa Marchant **
Carlos Ramos ***

RESUMEN

En una muestra de 50 niños entre 2 y 5 años de edad, se estudió el grado de confiabilidad interexaminador de un test de desarrollo psicomotor para niños en edad preescolar estandarizado en Chile (Test de Desarrollo Psicomotor 2-5 años TEPSI). Los resultados mostraron un alto índice de concordancia entre los evaluadores lo que pone en evidencia que las instrucciones de administración y registro del Test son adecuadas.

SUMMARY

The purpose of this research was to verify the interrater reliability of a developmental screening test called TEPSI, through a sample of 50 subjects between 2 and 5 years of age. This test had been previously standardized in Chile.

The observers agreement obtained was significantly high, which suggest that the administration and registration test procedures are adequate.

INTRODUCCION

El objetivo del presente trabajo es estudiar la confiabilidad interexaminador del Test de Desarrollo Psicomotor 2-5 años TEPSI (Haeussler y Marchant, 1985; 1988).

El TEPSI es un test de desarrollo psicomotor para evaluar niños en edad preescolar que fue elaborado y estandarizado en Chile. Mide tres áreas del desarrollo infantil: coordinación, lenguaje y motricidad. Tiene

normas establecidas en puntajes estándar (puntajes T) en rangos de edad de seis meses. Permite detectar en forma gruesa, riesgos y retrasos en el desarrollo psicomotor, siendo de uso clínico y educacional.

Anteriormente se han efectuado otros estudios de confiabilidad del TEPSI y se ha demostrado por ejemplo, que la homogeneidad del test es alta tal como lo señalan sus coeficientes de consistencia interna (Kuder-Richardson 20 = 0.97 para el total del test).

* *Profesor de Estado en Educación Física. Magister en Educación Especial y Diferenciada. Docente del DUOC.*

** *Psicólogas. Docentes del Magister en Educación Especial. Universidad Católica de Chile.*

*** *Profesor de Enseñanza Básica. Magister Educación Especial Diferenciada.*

Departamento Educación Especial Facultad de Educación. Universidad Católica de Chile. Diagonal Oriente 3.300, Santiago - Chile.

Los coeficientes de correlación ítem-test, son también adecuados (Haeussler y Marchant, 1982). Asimismo el error estándar de medición de la prueba total es bajo (Haeussler y Marchant, 1985), lo que señala la escasa magnitud de las distorsiones producidas por la medición misma.

Otro aspecto de la confiabilidad importante de estudiar es la concordancia interjuez. Dado que el TEPSI es un test donde la observación de la conducta del niño frente a situaciones propuestas por el examinador ocupa un lugar central, resulta de primera importancia estudiar si efectivamente evaluadores independientes observan y registran del mismo modo los rendimientos del niño y otorgan, por tanto, los mismos puntajes (Goodwin y Driscoll, 1982; Jones, Reid y Patterson, 1975; Mash y Mc Elwee, 1974; Uzgiris y Hunt, 1977). De hecho la experiencia en la aplicación del TEPSI a nivel clínico, educacional y de investigación (Rodríguez y otros, 1984; Vilches, 1987; Kotliarenco y otros, 1988; Hernández, y otros, 1988) ha mostrado que un aspecto importante de la capacitación en el uso del instrumento es alcanzar un alto nivel de concordancia entre las puntuaciones otorgadas por diferentes examinadores en una misma administración del test a un niño.

Para obtener una concordancia entre las observaciones de dos evaluadores independientes es necesario que las conductas a observar estén definidas muy claramente. De acuerdo a Goodwin y Driscoll (1982) y a Guilford y Fruchter (1986), en toda medición entra un elemento subjetivo, es decir, el juicio de la persona que observa y registra y por eso es importante determinar el grado en que dos o más evaluadores son consistentes en sus juicios. Según Ollendick y Hersen (1985), mientras más específicamente definidas estén las conductas menor es la influencia de juicios subjetivos sobre la observación. Así si se obtiene un alto acuerdo entre las observaciones de

dos jueces independientes, se aportará información sobre la precisión de la medición efectuada con el instrumento.

Siguiendo a Ollendick y Hersen (1985), en el caso concreto del TEPSI, el acuerdo entre los jueces independientes implicaría acuerdo en la **observación** de la conducta es decir, si los dos examinadores vieron la misma conducta; acuerdo en el **registro** de dicha conducta, y en la **interpretación** de ella en relación a los criterios de evaluación previamente establecidos (en el manual del TEPSI), y por tanto, **otorgación** o no del puntaje correspondiente. Así en el trabajo que sigue, se pretende estudiar el grado de acuerdo entre examinadores en la aplicación del Test de Desarrollo Psicomotor 2-5 años TEPSI.

METODO

Sujetos:

Se evaluaron 50 niños, hombres y mujeres, entre 2 años 6 meses y 5 años 0 meses, de nivel socio-económico medio, procedentes de jardines infantiles de diferentes comunas de la Región Metropolitana. La tabla 1 presenta la distribución de la muestra del presente estudio según sexo y edad.

Esta muestra fue extraída al azar y fue de elección razonada y de proporción fija.

Todos los niños tenían antecedentes de un desarrollo normal hasta la fecha, estaban en buen estado de salud, sin hambre ni sueño, al momento de ser evaluados. No se evaluaron niños con patologías importantes físicas o psíquicas, ni desnutridos o prematuros. Tampoco se incluyeron gemelos o mellizos.

Tabla 1: Muestra

| Edades (años, meses, días) | Hombres | Mujeres | Total |
|-------------------------------|---------|---------|-------|
| 2.6.0 — 3.0.0 | 5 | 5 | 10 |
| 3.0.1 — 3.6.0 | 5 | 5 | 10 |
| 3.6.1 — 4.0.0 | 5 | 5 | 10 |
| 4.0.1 — 4.6.0 | 5 | 5 | 10 |
| 4.6.1 — 5.0.0 | 5 | 5 | 10 |
| Total | 25 | 25 | 50 |

Instrumento:

Se aplicó el Test de Desarrollo Psicomotor 2-5 años TEPSI. Como ya se dijo éste cuenta con tres

subtests: Coordinación, Lenguaje y Motricidad, con un total de 52 ítemes. Es un test de screening o tamizaje para la detección de riesgos o retrasos en el desarrollo psíquico.

Procedimiento:

En una primera instancia se capacitó a los examinadores que iban a participar en la aplicación del TEPSI. Enseguida se seleccionaron y visitaron los jardines infantiles de donde se iba a extraer la muestra. Todos los niños fueron evaluados en su propio Jardín Infantil, en una sala ad-hoc, donde estaban los dos examinadores y el niño. Luego de familiarizarse con él, le aplicaron el test. Cada examinador aplicó la misma cantidad de pruebas.

El procedimiento interjuez utilizado fue el siguiente: un examinador administraba la prueba al niño y registraba. El otro examinador observaba dicha administración y registraba en forma independiente en otra hoja de registro y sin comentarlo con su colega.

Una vez aplicada la prueba cada examinador procedía a corregir y a puntuar los resultados y a efectuar los cálculos correspondientes (puntajes brutos, puntajes T) en forma independiente. Enseguida para cada niño se comparaban los puntajes otorgados por cada examinador y se calculaba el porcentaje de acuerdo frente a cada ítem, cada subtest, y en el Test Total.

RESULTADOS

Para estudiar la confiabilidad interexaminador en una misma administración del TEPSI (tal como se detallara recientemente), se calculó:

1. La correlación entre los puntajes asignados por dos examinadores independientes en el total del TEPSI y en cada subtest.

Para ello se calculó el coeficiente r de Pearson. La tabla 2 presenta los coeficientes de correlación obtenidos.

Tabla 2: Correlación entre las puntuaciones otorgadas por dos examinadores independientes (r de Pearson).

| TEPSI | r (Pearson) |
|----------------------|---------------|
| Test Total | 0.98 |
| Subtest Coordinación | 0.93 |
| Subtest Lenguaje | 0.97 |
| Subtest Motricidad | 0.96 |

2. El porcentaje de acuerdo entre los dos examinadores independientes en las puntuaciones otorgadas tanto en el test total como en los subtests. La tabla 3 muestra dichos porcentajes.

Tabla 3: Porcentaje de acuerdo interexaminador en el test total y en los subtest del TEPSI.

| TEPSI | % de acuerdo |
|----------------------|--------------|
| Test Total | 93.8 |
| Subtest Coordinación | 95.0 |
| Subtest Lenguaje | 95.3 |
| Subtest Motricidad | 92.3 |

3. El porcentajes de acuerdo entre los dos examinadores en las puntuaciones otorgadas en cada ítem del test.

Las tablas 4, 5 y 6 presentan los porcentajes de acuerdo entre los dos examinadores frente a los ítemes de los subtests de Coordinación, Lenguaje y Motricidad respectivamente.

Tabla 4: Porcentaje de acuerdo entre los examinadores Subtest Coordinación.

| Nombre del ítem | % de acuerdo |
|---|--------------|
| 1.— Trasladar agua de un vaso a otro | 100 |
| 2.— Construye un puente con tres cubos | 98 |
| 3.— Construye una torre de 8 o más cubos | 100 |
| 4.— Desabotona | 100 |
| 5.— Abotona | 100 |
| 6.— Enhebra una aguja | 100 |
| 7.— Desata cordones | 100 |
| 8.— Copia una línea recta | 94 |
| 9.— Copia un círculo | 86 |
| 10.— Copia una cruz | 92 |
| 11.— Copia un triángulo | 90 |
| 12.— Copia un cuadrado | 90 |
| 13.— Dibuja 9 o más partes de fig. humana | 98 |
| 14.— Dibuja 6 o más partes de fig. humana | 94 |
| 15.— Dibuja 3 o más partes de fig. humana | 94 |
| 16.— Ordena por tamaño | 84 |

TABLA 5: Porcentaje de acuerdo entre los examinadores Subtest Lenguaje.

| Nombre del ítem | % de acuerdo |
|--|--------------|
| 1.— Reconoce grande y chico | 96 |
| 2.— Reconoce más y menos | 94 |
| 3.— Nombra animales | 90 |
| 4.— Nombra objetos | 96 |
| 5.— Reconoce largo y corto | 92 |
| 6.— Verbaliza acciones | 90 |
| 7.— Conoce la utilidad de los objetos | 100 |
| 8.— Discrimina pesado y liviano | 100 |
| 9.— Verbaliza nombre y apellido | 94 |
| 10.— Identifica su sexo | 96 |
| 11.— Conoce el nombre de sus padres | 98 |
| 12.— Da respuestas coherentes a situaciones planteadas | 96 |
| 13.— Comprende preposiciones | 92 |
| 14.— Razona por analogías opuestas | 90 |
| 15.— Nombra colores | 98 |
| 16.— Señala colores | 94 |
| 17.— Nombra figuras geométricas | 82 |
| 18.— Señala figuras geométricas | 100 |
| 19.— Describe escenas | 60 |
| 20.— Reconoce absurdos | 94 |
| 21.— Usa Plurales | 96 |
| 22.— Reconoce antes y después | 100 |
| 23.— Describe palabras | 86 |
| 24.— Nombra características de objetos | 80 |

TABLA 6: Porcentaje de acuerdo entre los examinadores: Subtest Motricidad.

| Nombre del ítem | % de acuerdo |
|--|--------------|
| 1.— Salta con los dos pies juntos | 96 |
| 2.— Camina diez pasos con un vaso de agua | 98 |
| 3.— Lanza una pelota | 84 |
| 4.— Se para en un pie 10 segundos o más | 94 |
| 5.— Se para en un pie 5 segundos o más | 90 |
| 6.— Se para en un pie 1 segundo o más | 92 |
| 7.— Camina en punta de pies | 100 |
| 8.— Salta 20 centímetros | 100 |
| 9.— Salta en un pie | 94 |
| 10.— Coge una pelota | 98 |
| 11.— Camina hacia adelante (talón y punta) | 100 |
| 12.— Camina hacia atrás (punta y talón) | 98 |

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los resultados presentados en las tablas precedentes muestran una alta concordancia entre las puntuaciones otorgadas por dos examinadores independientes en el TEPSI. Tanto los coeficientes de correlación obtenidos (r de Pearson) como los porcentajes de acuerdo en el total del Test, en los

subtests y en los ítems son extremadamente altos. Lo anterior permite afirmar que la confiabilidad interjueces del TEPSI es adecuada.

Si bien el etiquetar los valores de correlación como "altos" "medianos" o "bajos" depende en parte del tipo de relación que se está estudiando y es en gran medida arbitrario, la literatura concuerda en considerar altas las correlaciones superiores a 0.80.

Las correlaciones inter-examinador obtenidas en el TEPSI fueron todas superiores a 0.92 (ver tabla 2). Ahora bien, dado que se trataba de correlaciones de dos medidas simultáneas era esperable, de acuerdo a Goodwin y Driscoll (1985, pág. 52) por ejemplo, que se obtuviesen coeficientes de correlación superiores a 0.90.

Por otro lado, de acuerdo a Ollendick y Hersen (1985) y Jones, Reid y Patterson (1975), a mayor precisión y especificidad de las instrucciones mayor es el grado de confiabilidad inter-observador esperado, puesto que se minimiza el efecto de la subjetividad del juicio del evaluador sobre el registro de las observaciones. En la construcción del TEPSI se tuvo especial cuidado de elaborar instrucciones y criterios de evaluación simples y precisos en situaciones claramente estructuradas. El alto acuerdo inter-examinador alcanzado en el TEPSI según los análisis recientemente presentados (tablas 2 y 3), permite comprobar empíricamente lo anterior.

Las tablas 4, 5 y 6 muestran el porcentaje de acuerdo entre las puntuaciones otorgadas por dos examinadores independientes en cada ítem. En ellas se puede observar que en una gran mayoría de los ítems (86%), se alcanza un acuerdo inter-examinador igual o superior al 90% y un acuerdo igual o superior al 80% en el resto de los ítems. La única excepción es el ítem 19 del Subtest Lenguaje ("describe escenas representadas en una lámina"), donde se observó un acuerdo inter-examinador del 60%. El menor grado de acuerdo alcanzado en este ítem podría atribuirse al mayor peso del juicio subjetivo y del criterio del examinador y a la menor especificidad en las instrucciones de corrección de la respuesta del niño en este ítem. Esto debería significar un aumento en la precisión de los criterios de otorgamiento de puntajes en el ítem e incluir una ejemplificación, lo que debería considerarse en futuras versiones del Test.

En síntesis, podemos afirmar que el presente estudio complementa positivamente los antecedentes sobre la confiabilidad del TEPSI, mostrando una adecuada confiabilidad inter-examinador.

Ahora bien, en futuros estudios, sería interesante analizar otros aspectos de la confiabilidad interexaminador como por ejemplo, ver si las puntuaciones efectuadas a partir sólo de los registros y sin observar la conducta del niño, alcanzan una concordancia adecuada con las puntuaciones del observador-evaluador.

También podría estudiarse si la confiabilidad interjuez es influida por el nivel socio-económico del niño o la distinta pertenencia socio-cultural de niños y examinadores, como lo señalan algunos autores (CRESAS, 1977). Asimismo podría ser de interés conocer la influencia del sexo sobre las puntuaciones otorgadas por los examinadores: si éstos son más o menos indulgentes según el sexo de los niños o si hay igual consistencia entre los evaluadores con los niños y con las niñas.

Por otro lado, sería interesante conocer en el TEPSI otros aspectos de la confiabilidad como su coeficiente de estabilidad, a través de la concordancia test-retest.

BIBLIOGRAFIA

1. CRESAS (Ed.) (1977): **Le handicap socio-culturel en question**. París, Editions ESF.
2. DIAZ, C. y OTROS (1983): **Desarrollo psicomotor de niños de 2-5 años según nivel socioeconómico y sexo. Análisis de los resultados obtenidos al aplicar el Test de Desarrollo Psicomotor 2-5 años TEPSI**. Tesis (grupal) de Post Título en Educación Especial. Facultad de Educación. Santiago, Universidad Católica de Chile.
3. FRANKENBURG, W. y OTROS (1971): Reliability and stability of the Denver Developmental Screening Test. **Child Development**, 42, 1315-1325.
4. GOODWIN, W.L. y DRISCOLL, L.A. (1982): **Handbook for measurement and evaluation in early childhood education**. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
5. GUILFORD, J. y FRUCHTER, B. (1984): **Fundamental statistics in psychology and education**. Nueva York, Mc Graw-Hill.
6. HAEUSSLER, I.M. y MARCHANT, T (1982): **Test de Desarrollo Psicomotor 2-5 años. Estudio de sus características psicométricas**. Santiago, Facultad de Educación, Universidad Católica de Chile.
7. HAEUSSLER, I.M. y MARCHANT, T (1988): **Test de Desarrollo Psicomotor 2-5 años TEPSI**. Santiago, Ediciones Universidad Católica de Chile (Primera edición, 1985).
8. HAEUSSLER, I.M. y MARCHANT, T. (1984): **Estandarización del Test de Desarrollo Psicomotor 2-5 años TEPSI**. Presentado en el Seminario Internacional de la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP).
9. HAEUSSLER, I.M. y MARCHANT, T. (1989): Elaboración y estandarización del Test de Desarrollo Psicomotor 2-5 años TEPSI, **Revista de Educación** (en prensa).
10. JONES, R; REID, J. y PATTERSON, G. (1975): Naturalistic observation in clinical assess-

- ment. En P. Mc Reynolds (Ed) **Advances in psychological assessment**. Vol 3. San Francisco, Jossey Bass.
11. KOTLIARENCO, A.; DAVILA, A.M.; FUENTES, A. y MENDEZ, B. (1988): **La comunicación en el proceso de aprendizaje**. Santiago, CEANIM.
 12. MASH, E.J. y Mc ELWEE, J.D. (1974): Situational effects on observer accuracy: behavioral predictability, prior experience and complexity of coding categories. **Child Development**, 45, 367-337.
 13. NUNALLY, J. (1970): **Introducción a la medición psicológica**. Buenos Aires, Paidós.
 14. OLLENDICK, T. y HERSEN, M. (1984): **Child behavioral assessment**. Nueva York, Pergamon Press.
 15. RODRIGUEZ, S. y OTROS (1984): **Diseño de un programa piloto de estimulación para preescolares de extrema pobreza**. Santiago, Superintendencia de Educación y CEDEP.
 16. THORNDIKE, R. y HAGEN, E. (1974): **Measurement an evaluation in psychology and education (4a Ed.)**. Nueva York, Wiley.
 17. UZGIRIS, I. y HUNT, J. (1975): **Assessment in infancy. Ordinal scales of psychological development**. Urbana, University of Illinois Press.
 18. VILCHES, L. (1987): **Evaluación psicológica**. Santiago, Editorial Universitaria.
 19. HERNANDEZ, J.; CONCHA, T. y OTROS (1988): **Confiabilidad y validez del TEPSI en niños de la X Región**. Valdivia, Universidad Austral.



**INSTITUTO CHILENO
DE TERAPIA FAMILIAR**

FORMACION DE POST-GRADO 1990 - 1991

**CURSO TERAPIA FAMILIAR
SISTEMICA**
Duración: 2 años

**TALLER TERAPIA SISTEMATICA
INDIVIDUAL**
Duración: 7 meses

**Dirigido a Psicólogos y Psiquiatras:
Formación Teórico-Práctico • Supervisión Directa
Trabajo en la Persona del Terapeuta**

Inscripciones:

Guardia Vieja 380 • Sra. Helga Sobarzo S. • Teléfono: 2327412 - 2319003

DOCUMENTOS

Conversación con Ignacio Martín Baró

Ignacio Martín Baró es, sin lugar a dudas, una de las figuras más interesantes de la Psicología Social Latinoamericana.

Para conocer sus opiniones sobre psicología en nuestras realidades, la Revista Chilena de Psicología conversó con él en su reciente visita a Chile.

El texto de este artículo fue transcrito de la grabación magnetofónica de una conversación informal que Ignacio Martín Baró sostuvo con Elizabeth Lira y Alfonso Luco.

Para una mejor comprensión del lenguaje verbal e improvisado fue necesario, a menudo, introducir modificaciones al discurso original.

Estando esta Revista en prensa, IGNACIO MARTIN - BARO y otros cinco sacerdotes jesuitas fueron brutalmente asesinados en El Salvador.

La muerte de Ignacio nos ha provocado a todos quienes lo conocimos, una gran tristeza y desconsuelo.

No sólo segaron la vida de un hombre admirable por su sensibilidad y entereza, sino también la de una figura ireemplazable en la Psicología Social Latinoamericana.

Sus asesinos verán como su voz no se acalla con la muerte y como su ejemplo da frutos.

A.L. Para los psicólogos chilenos que no te conocen, ¿Quién es Ignacio Martín Baró?

I.M.B. ¿Quién soy yo? Bueno, un psicólogo social, salvadoreño, centrado en los problemas de El Salvador, desde una perspectiva y un abordaje psico-social; cuyo esfuerzo ha sido, no solamente, tratar de entender estos problemas psico-socialmente, sino teorizar un poco y lograr replantearnos estos modelos, estas miniteorías, en un enfoque más abarcador. Enfoque que ha de tener muy presente un punto de partida: ya no se trata simplemente de importar la ciencia de la Psicología, sino hacer ciencia de la Psicología, a partir de nuestros problemas, desde nuestras preocupaciones y no desde el poder, sino desde las exigencias y reclamos de nuestros pueblos. En este sentido pues, alguien a quien le preocupa mucho el que se vaya construyendo una forma de hacer Psicología que responda, que atienda, que sea sensible y significativa para los problemas latinoamericanos y por eso el esfuerzo de establecer lazos con otros colegas latinoamericanos. Haciendo psicología con otros que buscan lo mismo, puesto que enfrentamos problemas parcialmente comunes o similares. Es más efectivo trabajar en colaboración que importar de

EE.UU. y otros países del primer mundo donde se controla el hacer y el saber científico.

A.L. ¿Qué cosas en común existen en Chile y El Salvador, de acuerdo a lo que has conversado aquí y lo que tú conoces de la realidad chilena?

I.M.B. Partiendo del hecho innegable de que tenemos una historia en buena medida diferente, de que el desarrollo de Chile tanto por la magnitud del país, cuanto por los niveles de desarrollo alcanzado es muy diferente que el salvadoreño, hay, sin embargo, ciertos aspectos por lo menos similares y que permiten establecer una comunicación que puede ser no solamente fructífera sino mutuamente estimulante. Yo creo que de fondo, bueno, somos pueblos que compartimos algunos trazos culturales comunes, es decir, haber surgido de una misma colonización, haber evolucionado bajo unas formas sociales sumamente jerárquicas, explotadoras, ignoradoras de la peculiaridad humana y cultural de los pueblos y no solamente eso, sino marginadoras respecto a los sectores más mayoritarios de estos pueblos. Haber construido el país mirando más hacia los intereses de unos pocos, y a los intereses foráneos, que a los

intereses de las mayorías populares. Esto nos genera no sólo una similitud en el sentido de que tenemos la misma lengua, sino que se van creando unas estructuras básicas de relación social muy semejantes.

Encuentro yo muchas más cosas comunes por ahí, que por tener la misma lengua, o por tener las mismas creencias religiosas, aun cuando, se van elaborando también niveles de racionalización, de elaboración simbólica similares, tanto por la lengua, como por la religión, las que son importantes también como formalizaciones de experiencias psicológicas. Ya, a las inmediatas, creo yo que las experiencias dolorosas de la dictadura militar chilena y la experiencia de la guerra civil salvadoreña, dentro de sus muchas diferencias tienen aspectos muy comunes, empezando por que hay ahí una institución militar, que se constituye en rectora de los destinos, configuradora a partir de unos planteamientos, llámense de seguridad nacional, llámense de conflictos de baja intensidad, pero unos planteamientos que tienden a hacer de toda la convivencia social una lucha; una lucha casi maniquea entre lo que es definido oficialmente como el bien y lo que es definido oficialmente como el mal y por lo tanto donde el juicio sobre todas las realidades es establecido a partir de los intereses de estos sectores que controlan el poder.

Me parece a mí, con unas políticas totalmente inhumanas, de lesa humanidad que producen unos daños y unos crímenes contras las personas, contra los grupos, contra la propia convivencia social muy grandes, con su dimensión económica, su dimensión política, su dimensión social, su dimensión también psicológica; es decir el daño al psiquismo, a la conciencia colectiva, al ser y al quehacer colectivo en su dimensión psicológica. Hay por ahí una tremenda comunidad entre chilenos y salvadoreños y junto a ello también veo, por otro lado, una dinámica popular, que es muy real, heroica y con formas muy bellas de virtudes de solidaridad, de virtudes de altruismo, de entrega, de sacrificialidad, en muchos casos de raíces cristianas, en otros casos simplemente de convicción social, política, en lo cual también encontré mucho en común; planteando problemas bastantes equiparables, no puedo decir semejantes o iguales, pero equiparables; sí, comparables y ciertamente fecundadores; el ver los unos fecunda el cómo ver los otros.

A.L. Me interesaría que nos hablaras acerca de los daños psicosociales de la violencia.

I.M.B. Hay un daño obvio, evidente, visible, es el de los lisiados, la realidad de los lisiados, hay miles de lisiados. ¿Qué significa el lisiado en una sociedad? Es un hombre que tiene que recomponer su identidad, que tiene que reconciliarse con sí mismo, con la imagen que tiene de sí mismo, con su papel social, con su horizonte de vida, eso desde el punto de vista

individual. Pongámoslo desde el punto de vista familiar; la familia tiene que asumir a este lisiado, integrarlo, recomponer, reconstruir su cotidianidad en función de las necesidades de este lisiado; veámoslo socialmente, qué representa esto socialmente; ¿Se está atendiendo a los lisiados? entonces ahí hay un problema serio en el cual estamos hablando ya de miles de personas. Tenemos todas estas víctimas, más las víctimas de la tortura. Pero luego tenemos otros daños muy graves, por ejemplo, la habituación a la violencia de la sociedad; todo este hacer de la violencia, de la muerte, de la imposición de los mecanismos bélicos el marco de referencia cotidiana para nuestra existencia. Tenemos el niño militar, el niño soldado, el niño que empieza la guerrilla a los 7, 8 años con tareas de correo. El niño que está aprendiendo y que muchas veces se va a convertir en una máquina de matar. Otro tanto podemos decir del otro lado, que también los hay. Esto es grave, pero más allá de eso, están todos los ánimos colectivos.

Yo no puedo entender la Salud Mental simplemente como un bienestar que aflora de adentro afuera, es decir como un estado de equilibrio, yo no sé desde qué estructuras internas de la personalidad. Me parece a mí que la Salud Mental es primero y fundamentalmente un estado de relaciones, un estado de convivencia humanizadora, es decir dinamizante de lo que hay de más humano, porque considero que lo más profundo de nuestra realidad humana estriba precisamente en este hacernos mutuamente, construirnos mutuamente.

Ocurre que allá donde una sociedad establece los patrones básicos de su convivencia montados sobre la violencia de unos sobre otros, montados sobre el tensionamiento de todas las relaciones estamos estableciendo, por así decirlo, unos nudos de relaciones que obviamente van bajando el nivel humanizador de este entramado social. Te pongo un ejemplo muy concreto. La primera vez que yo entré hace ya nueve años más o menos en un refugio, la impresión que uno tenía era de que todo el mundo estaba paranoico; callado, asustado, te miraban, te medían, te preguntaban. Claro, cuando después caes en la cuenta de los peligros que corre esta gente, de las que habían pasado, de todo el hostigamiento que había sobre ellos, uno dice estas personas están con el comportamiento más sano posible dentro de esta realidad en la que tienen que vivir. Entonces en la medida en que todas las estructuras en nuestra vida social, las más fundamentales, se van organizando de esta manera, obviamente la realidad de la salud colectiva, va bajando. Bueno, en el país de los ciegos el tuerto es el rey; ¡pero es tuerto! Ahora, yo creo que eso es lo que nos pasa, que en buena medida, nuestras sociedades en cuanto a salud mental son "tuertos", estamos en niveles muy bajos. Esto se hace todavía más grave en la medida en que es en este entramado objetivo, donde, donde se va construyendo la subjetividad de las personas, en especial de los niños.

Entonces, en qué medida los niños aprenden a pensar, a sentir, a amar, a desear, a querer desde estos presupuestos de su existencia que les hacen tomar como obvia la violencia, las imposiciones, el desprecio al otro, la negación del otro, como persona, etc.

Eso me parece un daño mucho más grave, a que pueda o no pueda dormir, de que tenga incluso fantasías o angustias o no las tenga. Por supuesto que esas son manifestaciones importantísimas, que pueden ir desde las psicósomáticas hasta las más puramente funcionales psicológicas pero, estos mismos trastornos hay que verlos sobre el trasfondo de esa realidad, de ese daño selectivo. Por eso, evidentemente, el que yo logre que una persona pueda dormir, porque supera sus miedos, porque supera sus terrores nocturnos, está muy bien, es maravilloso, pero eso no cambia la realidad cotidiana en la cual tiene él que desarrollar su existencia, que es desvalorizadora, que es deshumanizadora. Por lo tanto, aquellos procesos, aquellas estructuras sociales, aquellas instituciones más directamente responsables de este progresivo deterioro de la convivencia social, tienen que ser reclamados como causantes y así como yo puedo ir a un trauma, a una situación traumática individual, a un virus, tengo que acudir a esta realidad y confrontar estos tipos de estructuras sociales que deterioran la Salud Mental de la población.

Creo que en un caso como el salvadoreño esto está ocurriendo y va a seguir ocurriendo en la medida en que no resolvamos el problema grave. Ahí veo yo, que salvadas todas las diferencias, hay un paralelismo importante con la situación de Chile.

A.L. Ese daño que tú describes probablemente es diferente al de El Salvador, ya que aquí no ha habido una guerra franca y abierta.

I.M.B. La guerra abierta por otro lado ofrece también unos espacios quizás, que no ofrece la situación chilena, ¿no? Es decir, sin duda ninguna, mi impresión es que, precisamente el hecho de estar luchando, de que hay un conflicto abierto, patente, tiene costos muy importantes como es una pérdida absoluta del valor de la vida; la vida no vale nada; ¡no vale nada!, sobre todo la vida de los pobres, del campesino, del humilde, pero al mismo tiempo el hecho de haber luchado implica que las cosas, que la historia oficial, no ha penetrado ni puede penetrar totalmente. Entonces, hay una resistencia social importante, independientemente de cual sea el núcleo que la articula, como lucha armada; como lucha ideológica o como lucha política y yo creo que eso abre unos espacios importantes, que son en mi opinión los que en buena medida explican el por qué, esto no acaba de cuajar ni de asentarse totalmente en la población salvadoreña, sino que hay unos niveles de resistencia muy amplios y un

rechazo muy grande y por lo tanto un aflorar de esfuerzos y dinámicas diferentes como esto del debate nacional.

Ahora, no sé aquí en Chile, eso no sé, pero yo veo que puede haber esa diferencia, precisamente por la situación de guerra, lo cual no niega que aquí entrarán otros espacios, otras cuestiones.

E.L. Para una revista como la nuestra sería de interés vincular los daños con los desafíos que implican a la psicología las dificultades que tenemos que enfrentar.

I.M.B. Yo no voy a ser ingenuo y decir que la psicología no ha tenido influjo en nuestra cultura; lo ha tenido y muy amplio. Es indudable que ha tenido su influjo; influjos que a veces han sido positivos, en forma de educación, en atención, incluso influjo en las formas de relacionarse. Pero el problema es este: en su gran mayoría el influjo de la psicología en América Latina, ha sido un influjo al ordenamiento establecido y por tanto a los intereses de los sectores que han podido disfrutar de estos regímenes sociales que nosotros tenemos, que son los que se han beneficiado del impacto positivo de la psicología en la educación, pero ¿en qué ha beneficiado esto a los grandes problemas que tienen las mayorías latinoamericanas? Ese es un tremendo cuestionamiento, que aflora de una manera dramática cuando la situación es de guerra y la gran mayoría de psicólogos siguen haciendo su psicoterapia. Cuando está el trauma de los presos políticos, de los familiares, y siguen atendiendo a la señora que no ha podido dormir, porque tiene celos de que su marido está acostándose con otra mujer; me parece respetable y digno de atención. ¡Pero estamos al margen de lo que está en juego en este país! Yo creo que eso es el gran problema, es decir, que no tenemos una psicología que esté, por lo menos prioritariamente abocada a enfrentar los grandes problemas latinoamericanos ¡y eso es lo que a mí siempre me ha escocado! Entonces ¿qué pasa? que muchas veces esto nos ha ocurrido porque hemos sencillamente importado unas conceptualizaciones, unos modelos, que yo no tengo nada contra ellos, pero que están pensados desde otra situación, para resolver otros problemas, desde otros intereses y que traídos sin más ni más, pues te obnubilan y no te permiten aproximarte y abordar esos grandes problemas. Por ejemplo: ¿qué capacidad tenemos, en nuestra psicología, para abordar el problema del desempleo? No la tenemos y ahí está esa realidad masiva latinoamericana.

Entonces, es un problema de una gravedad tremenda en países como el nuestro. ¿Cómo es posible que sigamos haciendo una psicología del trabajo, que lo único que trata es de maximizar el rendimiento al interior de la empresa, a espaldas de si está atendiendo o no a la comunidad a la cual, en

última instancia, una empresa se debe? Es decir, hacemos abstracción de eso. Lo mismo es válido en la Escuela, y también en la Clínica. Entonces, ¿puedes decir que la psicología no ha influido? Claro que ha influido, pero ha influido para beneficio de quienes están disfrutando o estamos disfrutando eso. Creo que eso es un problema que como digo se ve drásticamente a la hora de estos procesos de crisis o de conflictos graves que han ocurrido en Chile y en Argentina, en Nicaragua y en El Salvador. Y luego el problema que se nos plantea es adónde echamos mano, tanto científicamente como técnicamente para abordar estos problemas.

Eso no significa que tenemos que hacer toda la psicología de nuevo, mucho sigue siendo válido, sigue siendo válido Piaget, pero ellos trataron de resolver unos problemas de su sociedad, desde una perspectiva, de unos intereses y a lo mejor mucho de eso nos sirve, pero siempre y cuando primero partamos de cuáles son nuestros problemas, en dónde radica su especificidad y en qué medida estas herramientas, que pueden ser muy buenas para eso, ¿pero no para esto!

E.L. Los psicólogos tenemos instrumentos de trabajo que suponen una relación directa con la gente. Enfrentados a la realidad de lo que significarían 70 mil muertos en El Salvador o un millón de desplazados, enfrentamos graves problemas masivos de salud mental sin recursos. ¿Qué podemos hacer ahí?

Estamos pensando la idea de diseñar alguna forma de trabajos que tenga una dimensión educativa, pero que también tenga una dimensión terapéutica. Nosotros siempre la terapia la hemos visualizado como intervenciones en profundidad, pero ¿cómo lo hacemos con los daños masivos de los pueblos? No hay posibilidad de intervenciones en profundidad en esas magnitudes.

I.M.B. Volviendo al símil que te ponía del entramado social, sobre el cual se montan las patologías individuales a distintos niveles, si nosotros consiguiéramos hacer una forma de intervención que permitiera levantar, así fuera levemente, esos niveles sociales de relaciones, estaríamos ya ofreciendo terapia individual, pero desde una totalidad o una colectividad y no simplemente al individuo.

Yo insisto, es maravilloso si una persona tiene insomnio y le logras quitar el insomnio; si a una persona que padezca de dolor de cabeza, se le quita; si a una persona que no puede salir a la calle por la angustia de ser perseguido, la supera, etc. Muy bien ¿pero en qué medida todo eso es puramente individual y se va quedando en niveles insignificantes? Todo esto, en buena medida a mí me ha llevado, en lo personal a ver la necesidad de elaborar una psicología política, que no es ni mucho ni menos una psicología de la política, aun cuando la incluye, sino que es ver

todo lo que de "poder configurador" del psiquismo individual y del ser y del quehacer de las personas, tienen las fuerzas sociales que se imponen a través del juego social, de la confrontación social. Yo creo que si eso no lo hacemos, siempre andamos bordeando los fenómenos a la pura individualidad y a las vicisitudes que enfrenta el individuo, ya sea el interior del triángulo edípico o en la sucesión de refuerzos y condiciones reforzantes.

A.L. Ahora, para trabajar en esos niveles que tú planteas es necesario primero saber qué hacer y tener acceso al poder.

I.M.B. Bueno, ahí hay un punto importante. Yo creo que hay que comenzar a ponerse en camino primero. Lo cual supone una cierta toma de conciencia sobre la propia ubicación, sabiendo que uno se equivoca, que no cuesta nada equivocarse, y que más vale equivocarse intentando, que no equivocarse porque no intentas nada.

Ahora, creo que nuestros conocimientos, nuestra preparación, nuestras técnicas, constituyen un poder que en la medida que te involucres, en unidades organizadas más amplias, con todo lo que eso supone de desgaste por tener que interactuar, por tener que mancharte y rebajarte un poco de los ideales a las realidades, pero en la medida que eso hacemos, nuestro conocimiento empieza a construir un poder útil, es decir un conocimiento activo operante al interior de una dinámica social. Sin mistificar lo que podemos y no podemos. Ahora, si vamos a esperar tener el poder para hacer algo, nos va a llevar tiempo; podemos esperar sentados.

E.L. Hemos venido discutiendo que nos hace falta potenciar los recursos de diagnóstico de los problemas; quizás el diagnóstico tenga que ser de una finura como la que nosotros siempre hacemos, para poder conocer bien los problemas; pero para poder proponer formas de intervención que sean de otro nivel, que sean educativas, que sean culturales y que apelen a los recursos que las propias organizaciones y los propios afectados tienen, olvidándonos de nuestra concepción del técnico especialista o del científico que debe disponer de un preciosismo imposible, lo cual no significa que el trabajo tenga que ser mal hecho. Yo creo que obliga a un diagnóstico sumamente fino y a una evaluación de esas intervenciones más precisas.

¿Qué haces tú con nuestros conocimientos terapéuticos que con todo lo que hemos trabajado en todos estos años no llegamos ni al 1% de los afectados?

I.M.B. ¿Qué haces tú por ejemplo cuando enfrentas una situación como esta que me tocó a mí? Más de 300 ancianos, mujeres, niños sobre todo, que están

en un refugio en el sótano de una iglesia, cuyo tamaño era de 60 por 20 mts. y habían estado allí 3, 4, 5 años; con todos los problemas que te puedes imaginar, de todo tipo, con todo sufrimiento, con todo trauma; el que menos había perdido dos familiares. Había gente que hasta veinte familiares había perdido; habían visto asesinar, masacrar, violar, habían sido torturados, todo...

Bueno, claro, una posibilidad es decir, hoy empiezo con uno y hago psicoterapia y mañana con otro y otro y con otro. Pues sí, maravilloso, hay que hacerlo, pero no tenemos recursos para eso y estamos hablando de un pequeño grupo al interior de un problema que tiene magnitud ya no simplemente de un grupo, sino la colectividad total. Pero simplemente reduciéndonos a ese grupo, algunos colegas intentaron, por ejemplo, hacer formas de teatro, de dramatización, representaciones, juegos, esos fueron elementos, intentos, etc. pero existe allí un problema al que aún no tenemos respuesta.

E.L. Yo creo que una cosa que recién estamos empezando a pensar, es esto de las magnitudes de población.

Tenemos que redefinir un modo de entender las formas de intervención social sobre daños traumáticos, que nunca jamás hemos estudiado y que no están descritos, en lo que yo conozco.

Eso desafía a la Psicología de América Latina.

Hemos conversado de esto en Buenos Aires; los argentinos son los más conscientes de estas magnitudes, pensando en los desaparecidos, que son miles y miles. Por más que tengan miles de psicólogos también, es insuficiente. Probablemente el hecho de que El Salvador sea un pueblo que está muy tensionado por el conflicto interno haga que los problemas sean distintos, pero quizás sólo postergados.

I.M.B. Si, cuando emerjan algunas de las consecuencias y del impacto de lo que está ocurriendo, veremos los reales daños. Yo soy una persona poco afectada, hasta donde yo caigo en la cuenta, pero a lo mejor tengo una cuerda que está, y que el día menos pensado me estalla.

A.L. ¿Cuál ha sido tu percepción respecto al pueblo chileno, a la gente?

I.M.B. Es difícil decirlo porque no he tenido tiempo para que sedimente la vivencia. Ha sido demasiado corta y quizás demasiado vinculada también a gente que ya conocía. Bueno, yo diría que me ha gustado mucho ver en el estudiantado de psicología, una inquietud que normalmente no aflora tan fácilmente allá; una vinculación política, independientemente de por qué tendencias sea, pero que quizás allá, por otras razones no aflora de la misma manera. Sí, me ha gustado ver, por ejemplo, cómo están trabajando, pensando seriamente en el futuro. No solamente los estudiantes, sino diversos grupos de personas, trabajadores, partidos, etc.

Una cosa que me gusta es ver que son concientes del problema que está planteando la transición en el ámbito de los derechos humanos, a partir de los problemas que se han percibido en Uruguay, Argentina.

No sé, no podría decir mucho más. Y luego pues, como te diría yo, sentir que sí hay el dinamismo para recuperar en poco tiempo, el tiempo perdido. El dinamismo se siente, otra cosa es que se logre cuajarlo; yo creo que eso puede ser una tarea importantísima de ustedes, pero percibo el dinamismo. Sí, lo capto, está ahí, en mucha gente, en muchos deseos de hacer...

A.L. Ahora, tu frase es fantástica porque es optimista, pero yo creo que el tiempo perdido es hartito, en todo sentido.

I.M.B. Sí, se nota el golpetazo. Se nota esta "losa" que han tenido por 16 años, verdad, una losa mortal. A mí me impactó terriblemente, ha sido quizás lo que más me ha impactado, que la tumba de Allende no tenga nombre. Eso es algo que en las categorías salvadoreñas más salvajes, no se logra entender. Quizás porque para nosotros los muertos son algo muy sagrado. Esa negación, hasta ese extremo, es algo para mí absolutamente intolerable. Yo casi estaría dispuesto a ir cada noche a volver a poner una losa distinta. Creo que en El Salvador lo haríamos.

"Universidad Real"



"Escuela de Psicología"

Av. Américo Vespucio Sur 146
Fono: 486592

PREPARACION PARA EL PARTO, PARA UN COMIENZO HUMANIZADO



Cursos con:

- Charlas informáticas con audiovisuales.
 - Relajación, Concentración.
 - Entrenamiento Respiratorio.
 - Gimnasia Prenatal.
- Psicóloga Virginia Lemus S.

INFORMACIONES 490459

ICCOM LTDA. ESTUDIOS DE MERCADO

Una Empresa en que la Psicología Social es vida diaria.

Pionera y modelo de organización abierta, participativa y profundamente orientada por los valores humanos:

Para entregar un servicio confiable a sus clientes.

Para contactar y entrevistar a miles de consumidores.

Para atesorar un ambiente laboral grato y digno.



UNIVERSIDAD LA REPUBLICA

Saluda Cordialmente
al

COLEGIO DE
PSICOLOGOS DE CHILE

COMUNICACIONES BREVES

En esta sección publicaremos presentaciones resumidas de artículos o documentos que podrán ser solicitados en toda su extensión a la Biblioteca del Colegio de Psicólogos de Chile.

Se pretende con ello ampliar la cantidad y el tipo de información entregada, como también la gama de servicios al lector.

Desorden de Déficit Atencional

Paz Valenzuela, Lorena Vásquez y María Isabel Villaseca
ESCUELA DE PSICOLOGIA, UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES

En este trabajo se revisan los criterios diagnósticos propuestos por el DSM-III (r) y se discute su funcionalidad en un proceso de evaluación psicológica. Se revisa las variaciones situacionales que contribuyen a que no siempre los niños expresen sus problemas primarios, de acuerdo a lo reportado en la literatura científica reciente. La evidencia disponible no es concluyente con respecto a la etiología del D.D.A.

Se presenta una técnica de tratamiento conductual denominada Entrenamiento Cognitivo, donde lo central es desarrollar la habilidad de autocontrol y

estrategias de resolución reflexiva de problemas que sean internalizadas por el niño. Dado que estos niños presentan una alteración en el procesamiento de la información, no inician el pensamiento reflexivo que gobierna la conducta o no tienen las habilidades cognitivas necesarias para desarrollar ciertos comportamientos, el foco de este tratamiento está en el déficit cognitivo. El objetivo principal es el desarrollo de autocontrol, con el objeto de decidir si actúa o no luego de evaluar las posibles alternativas de acción. Se revisan los tratamientos efectuados con psicoestimulantes, su alta eficacia en el corto plazo y sus limitaciones.

Obesidad

Maritza Sáez, Pilar Sordo y Marta Soto
Escuela de Psicología, Universidad Diego Portales

Se revisa el tratamiento que efectúa el enfoque cognitivo conductual del tema de la obesidad. Se propone definiciones operacionales que permiten delimitar con claridad el problema a tratar. Se exponen los últimos avances en el desarrollo de estrategias y técnicas conductuales para modificar la conducta de sobreingestión alimenticia.

Se describen los procedimientos de condicionamiento aversivo, contrato conductual, sensibilización encubierta y técnicas de entrenamiento en autocontrol y autoeficacia.

Finalmente se esboza una propuesta de intervención terapéutica que integra diversas técnicas conductuales.

Ataques de Pánico

Luis Hernández, Elizabeth Maldonado y Carolina Piña
Escuela de Psicología, Universidad Diego Portales

Se presentan dos grandes líneas de investigación que han tratado el fenómeno de los llamados ataques de pánico: el enfoque médico - psiquiátrico y el enfoque conductual - cognitivo. Se aborda el tema desde sus aspectos teóricos y de técnicas de tratamiento.

Se describen las consideraciones incluidas en el proceso de evaluación clínica del cuadro y sus implicancias conceptuales y prácticas. Asimismo se describen los componentes conductuales, cognitivos y afectivos que participan en un ataque de pánico.

Entre los tratamientos más comunes en el enfoque conductual cognitivo se presentan las técnicas de reestructuración cognitiva, la terapia no directiva racional, técnicas para modificar la respuesta respiratoria del ataque de pánico, la técnica de relajación aplicada y la de desensibilización coping.

Además de describir los procedimientos y técnicas terapéuticas comúnmente usadas, se incluye una evaluación de sus resultados.

Biofeedback y sus Aplicaciones Clínicas

Milka Kaplan, Germán Orellana y Leonardo Liberman
Escuela de Psicología, Universidad Diego Portales

Se revisan los avances recientes reportados por la literatura científica en el área del biofeedback y de sus aplicaciones clínica. Se define al biofeedback y se describe el tratamiento que ha recibido este tema por parte de distintos autores (Skinner, Licina, Kamiya, Kammel, Schwartz, Shapiro, Miller, Dicara, Luzoro y Carmona, entre otros).

Se describen los actuales campos de aplicación, indicando las técnicas e instrumentación desarrolladas. Se presentan con detalle los pasos de un entrenamiento en biofeedback. Finalmente se hace una evaluación crítica de las aplicaciones clínicas del biofeedback, destacando los aspectos teóricos, metodológicos y prácticos y se sugieren posibles líneas de investigación futuras.

Mujer, Estilo de Vida y Stress

Alice Thomas, Patricia Jiménez y Cecilia Hermosilla
Escuela de Psicología, Universidad Diego Portales

Se analizan los factores sociales, culturales, económicos y psicológicos del proceso de socialización en la mujer actual y se caracteriza la génesis de un estilo de vida provocador de stress en la mujer. Se

discuten tanto los factores asociados con el proceso de socialización discriminatorio para la mujer, como los efectos y daño psicológico que ocasionan y algunas alternativas de intervención terapéutica y preventivas.

CRITICA DE LIBROS Y REVISTAS

Inventando la Empresa del Siglo XXI

Fernando Flores,
Ediciones Pedagógicas Chilenas S.A.,
Colección Hachette, 1989.

Este libro, de sólo 98 páginas, viene a develar la bruma de rumores que desde hace un tiempo cubre los nombres de Fernando Flores y de su organización. La escasez o ausencia de publicaciones al alcance del lector y el tipo de actividades realizadas por su empresa, que oscilan entre entrenamientos en comunicación para empresa y entrenamientos terapéuticos (de concurrencia masiva y con onerosas tarifas) contribuyeron a oscurecer los alcances y propósitos de sus actividades. De esta vaga escena emergía un cierto aroma evangélico decorado con conversos entusiastas e iluminados que originaban una resistencia suspicaz.

Otro aspecto que colabora a esta penumbra es que el autor, ex-ministro de Hacienda y Economía del gobierno de Salvador Allende, sea ahora un millonario norteamericano que ha sido premiado por la alcaldesa de Houston, Texas, por su contribución al progreso de la ciudad a través de su programa El Coordinador.

El desconfiado rumor del que hablo podría ser expresado en las siguientes preguntas: ¿qué le pasó al compañero Flores? ¿se transformó en un gurú, esta vez de la clase tecnológica, para el público norteamericano siempre ávido de promesas que le alivien la angustia de su opulencia de destino incierto?

Este libro, que es su disertación para obtener el doctorado en Filosofía Analítica del Lenguaje y Filosofía de la Ciencia y que fue publicado en inglés, en Berkeley, en 1980, entrega desde su prólogo los elementos que aclaran la realidad de su trabajo.

En primer lugar, declara que los trágicos y crueles sucesos de 1973, lo motivaron a una profunda reflexión acerca del fracaso de la comunicación humana. Desde entonces, dice, no ha cesado de trabajar para poder dar respuestas adecuadas y eficaces a los problemas que emergen de la relación del ser humano con el lenguaje. Dicho así, esto pasa a ser un trabajo filosófico según aquello de que el lenguaje es el último bastión de la filosofía que ya ha sido despojada de sus pertenencias por las ciencias naturales y culturales.

En segundo lugar, utiliza la realidad de las empresas para desarrollar sus ideas acerca de lo que considera administración. En este sentido, el libro es un trabajo de ciencia administrativa y/o de psicología organizacional.

En tercer lugar, al examinar los fenómenos de organización humana y lenguaje, esto es, de comunicación, el libro es un trabajo de psicología en el sentido más amplio y, a la vez, más estricto de la palabra. Dicho en otras palabras, en lo aparente este es un libro que es fiel a su título y que trata de formas de implementación del quehacer humano en las organizaciones.

Sin embargo, no es necesaria una lectura penetrante para percatarse de que en sus escasas páginas están explicitadas las ideas centrales de un pensamiento vasto, renovado e innovativo que abarca desde las relaciones individuales hasta el gobierno o administración de naciones. Esto le entrega al libro que examinamos una aura de ambiciosa seguridad que sorprende. No resulta fácil rechazar las afirmaciones del autor. Desde el comienzo, y con un lenguaje cuidado y preciso, plantea la necesidad de construir una nueva teoría de la comunicación que despeje el camino a las ciencias sociales que se hayan entabadas por una concepción errónea de lo que es comunicación. Señala enfáticamente que las teorías en boga olvidan el lenguaje y la interpretación y se limitan a la mera transferencia de información, igualando administración con toma de decisiones.

Para su propio proyecto, se basa en dos fuentes: la teoría de los actos del lenguaje de J.L. Austin y J.R. Searle, específicamente la "taxonomía de los actos del lenguaje y la noción de que cuando hablamos contraemos un compromiso", y en la concepción del lenguaje y del entendimiento de Heidegger, esto es, fenómenos que revelan el mundo. Destaca los conceptos de "entendimiento" o habilidad para anticipar lo posible y "estados de ánimo" o modo particular de estar en el mundo, que nos abre ciertas posibilidades y nos cierra otras.

Otro concepto, que aparece como central en su modelo, es el de "quiebre" o interrupción del flujo suave e impensado de relación y que constituye el núcleo del deterioro de nuestras relaciones de éxito con el mundo. De hecho, introduce una terminología que presiona por una nueva mirada al fenómeno de la comunicación. Esta presión no nos resulta nueva, pues en nuestro ámbito, Humberto Maturana hace un alegato en favor de un nuevo lenguaje que nos

posibilite una visión nueva de lo que ocurre. Vale hacer presente que en un trabajo posterior ("Understanding Computers and cognition") Fernando Flores reconoce paternidad de Humberto Maturana.

Luego de plantear su modelo teórico, de definir términos, de atacar las concepciones de comunicación y administración y de denunciar las limitaciones de los usuales sistemas de computación, el libro nos presenta lo que es el primer fruto práctico del trabajo del autor: el programa computacional "El Coordinador", que es una expresión empírica de lo que en este modelo se denomina "conversación para la acción".

El libro es riguroso en su estructura. Parte con un diagnóstico acerca de la comunicación y administración en las formas como son usadas y estudiadas actualmente, continúa con un desarrollo teórico, sigue con un examen de nociones más centradas en la organización y el diseño, y finaliza con la exposición del programa computacional mencionado.

Los grandes protagonistas de las páginas leídas son el lenguaje y la comunicación. El lenguaje nos permite ser reconocidos, nos compromete y, en última instancia, nos da al éxito o a la frustración. El énfasis depositado en el lenguaje es de tal magnitud que no podemos sino pensar que hemos desatendido gravemente a este código simbólico. Incluso, nos llegamos a preguntar si no somos como los peces que, viviendo en el agua y del agua, no se percatan de la importancia de este elemento. Algunos lectores reaccionarán con molestia y alegarán que la lingüística tiene un sitio dentro de la psicología y citarán la influencia y aportes de N. Chomsky y su gramática transformacional, o el enfoque de Skinner. Pero, sin duda, el concepto de "actos del lenguaje" que Flores extrae de Searle amerita atención y estudio especiales.

La forma como emprende el estudio de la comunicación, apartándose de las concepciones que la igualan a transferencia de información y dándole un alcance que no llega a precisar, pero que insinúa como enorme (prácticamente todo es comunicación), crea una esperanzada inquietud que es la de que, quizás, estemos al borde de toparnos con la GRAN teoría de la comunicación.

Pero es justamente en sus alcances no desarrollados y meramente nombrados o insinuados donde el libro nos deja con apetito. ¿Cómo se extiende este

microcosmos organizacional al macrocosmos político-gubernamental? ¿Por qué no está claro que lo ético pueda ser incluido dentro de la comunicación?

Estas inquietudes nacen del marcado carácter promisorio y propositivo del libro y de las necesidades, cada vez más evidentes, de encontrar un camino que se diferencie del declinante ideologismo y de la ceguera tecnocrática. Por esto, el trabajo de Flores puede ser enmarcado como un intento de hacer ciencia nueva. La ciencia nueva vendría a ser un esfuerzo por aunar, en cuerpos de conocimiento abarcales y globales, distintos aspectos de la actividad científica con el propósito de dar cuenta de la pesada carga de un dualismo de varios siglos que ha derivado en una atolondrada tecnologización que arruina al planeta y a sus habitantes, y de dar cuenta de los desafíos que se aproximan. Es la ciencia del futuro inmediato, el siglo XXI, y tiene un marcado carácter humanista. Por esto, porta visibles señales comunmente asociadas a las ciencias sociales. Pueden partir de áreas originalmente insospechadas, como es el caso de la biología que se desliza a una teoría del conocimiento en el trabajo de H. Maturana y F. Varela y como también sucede con la obra de G. Bateson que abarca, en un amplio abanico, a la antropología, inteligencia en mamíferos, psiquiatría y cibernética.

En estos ejemplos, se percibe un trabajo en que cobra relevancia la base filosófica y epistemológica, la capacidad de hacer diagnósticos de la complejidad y los intentos de generar instrumentos o "herramientas", al decir de F. Flores, que son usados para enfrentar los problemas contemporáneos. Es una ciencia humanista, pragmática y combativa y, por lo mismo, optimista.

Fernando Flores es, aún, un hombre joven que probablemente nos mostrará más de su producción. No viene al caso, entonces, establecer rankings con las otras figuras nombradas. Él está haciendo ciencia nueva a partir de su formación económica y focalizándose en la comunicación y administración.

Esta ciencia se extiende por el planeta y, en lo local, en nuestro país, es una vertiente evolutiva y refrescante del conocer y operar que parece haber tocado a un gran número de víctimas lúcidas de un período que ya llega a su fin.

HECTOR CALAS M.

(Esta revisión crítica aparece en el número de Primavera 1989 del Journal of Humanistic Psychology)

Las Raíces de la Realidad: "El Arbol del Conocimiento"

de H. Maturana y F. Varela, por Morris Berman.

Morris Berman recibió su B.A. en matemáticas de la Universidad de Cornell y su Ph.D. en historia de la ciencia de la Universidad Johns Hopkins. Ha enseñado en las universidades de Rutgers y de San Francisco, en USA, y en las universidades de Concordia y Victoria, en Canadá. Ha dado numerosas charlas tanto en Europa como en Norteamérica sobre los temas de cambio personal y cultural. También ha trabajado como chófer, cajero de banco, secretario y como consejero en una escuela Montessori para niños de 3 años. Renunció a la enseñanza universitaria en 1988 para dedicarse totalmente a la investigación y a escribir. Publicó "Social Change and Scientific Organization" en 1978 y "El Reencantamiento del Mundo" en 1981 (Cuatro Vientos, 1987) que ha sido traducido al alemán, holandés, español y japonés. En mayo de 1989 se publica, a través de Simon and Shuster, su historia del cuerpo "Coming to Our Senses".

"El Arbol del Conocimiento" de Humberto Maturana y Francisco Varela es un señalado intento de integración de la biología, la cognición y la epistemología en una única ciencia, revirtiendo el dualismo de hecho y valor y de observador y observado que ha obsesionado al Occidente desde el siglo diecisiete. Los autores ven a la percepción como un fenómeno recíproco e interactuante, como una "danza de congruencia", que ocurre entre una entidad viviente y su ambiente. Los autores argumentan que esto implica una relatividad de visiones de mundo (no hay certidumbres), tanto como la existencia de una biología de cooperación de millones de años. Afirman que el reconocimiento de ausencia de absolutos y de la naturaleza misma de la percepción nos posibilitan para mejorar las cosas como un acto deliberado y consciente. Sin embargo, lo que se descuida en esta discusión, son los orígenes y la naturaleza del conflicto. Siendo marcadamente apolíticos, los autores concluyen implicando que una visión de mundo es tan buena como la otra. Hablando cognitivamente, la sustitución de la política por el Budismo es un error serio porque deja demasiadas preguntas cruciales sin resolver. Por eso es dudoso si el argumento biológico que aquí se expone puede soportar un escrutinio serio, y si el dualismo de la ciencia moderna ha sido realmente superado. Aún así, "El Arbol del Conocimiento" se mantiene como un hito importante en

nuestros actuales esfuerzos por reconocer que la ciencia no está libre de valores, y que el hecho y valor están inevitablemente unidos. Finalmente vamos a tener que crear una ciencia que no separe hecho y valor, y de este modo regrese al ser humano al mundo como un comprometido participante y no como un observador alienado.

En 1971, George Steiner escribió, "En ninguna parte encontramos ejemplos substantivos de cómo un hombre liberado, 'multi-dimensional' podría, de hecho, reestructurar sus relaciones con la realidad, con aquel 'tal es cual'. ¿Dónde está el programa real para un modo de percepción humana liberada del 'fetichismo de las verdades abstractas'?" Desde que Steiner escribió estas palabras, no ha habido mucho cambio, aunque han aparecido en el horizonte unos pocos indicadores: por ejemplo, "El Nombre de la Rosa" de Umberto Eco (1983), y "Lost Christianity" de Jacob Needleman (1982), apuntando ambos a la naturaleza arbitraria de nuestras realidades "fijadas" sin deslizarse, simultáneamente, en un completo relativismo cultural. "El Arbol del Conocimiento" también es un indicador similar, pero con una ventaja especial proporcionada por el hecho de estar escrito por dos biólogos de primer rango, Humberto Maturana y Francisco Varela (1987), que han basado su posición epistemológica en la investigación científica. Por cierto, el planteamiento de estos autores es que la biología, la

epistemología y nuestra humanidad esencial **no pueden ser separadas**; y al argumentar de esta manera ellos han comenzado la larga y difícil tarea de crear un nuevo modelo de ciencia. Al menos en teoría, es un modelo interactivo, que quiebra con el dualismo sujeto/objeto que fue canonizado por la Revolución Científica del siglo diecisiete. Esta última revolución científica apartó la ciencia de la filosofía; la próxima, muy probablemente, las volverá a unir.

En muchos sentidos, este libro podría servir como una introducción básica o primera, a las ciencias biológicas. Expone los orígenes de la vida, la organización de las entidades vivas, la naturaleza del sistema nervioso y temas similares que podemos encontrar en textos para estudiantes de primer y segundo año de universidades. Sin embargo, la diferencia estriba en que está organizado en torno a la premisa de que si la ciencia no es una representación del mundo "exterior", tampoco es solipsística, y que una comprensión correcta de la realidad, enraizada en nuestra biología, emerge a través de un modo de interacción recíproca que elude estos dos extremos. En el primer párrafo, los autores nos dicen que la cognición es "una continua producción de un mundo a través del mismo proceso de vivir".

El texto comienza la explicación del punto ciego que es causado por el hecho de que en la retina hay un área donde emerge el nervio óptico y que, por eso, no es sensible a la luz. Este es un excelente ejemplo de cognición basado en la biología y los autores hacen un muy buen uso metafórico de esto. A pesar de la presencia de un punto ciego, nuestra experiencia perceptual es la de un espacio continuo. Debemos aprender científicamente, esto es, intelectualmente, que tenemos un punto ciego, pero fenomenológicamente hablando, lo que percibimos es otra historia. El punto crucial es que no vemos lo que no vemos. Los autores dicen que la cultura occidental, en particular, ha tendido a imponer un tabú en el metanivel del conocer, es decir, en el conocer del conocer. Como resultado de esto, pensamos que vemos el "espacio" del mundo donde lo que en realidad hacemos es vivir nuestro campo de visión. Pensamos que vemos los "colores" del mundo, cuando sólo estamos viviendo nuestro espacio cromático. El conocer del conocer socava la teoría de cognición representacional o de "sentido común" (la teoría de que nosotros estamos "aquí" y el mundo está "allá"). Nos fuerza a ver que "no podemos separar nuestra historia de acciones, biológicas y sociales, de cómo el mundo se nos aparece. "No hay una percepción independiente, absoluta. Los autores dicen que, más bien, "todo el conocer depende de la estructura del que conoce".

Maturana y Varela recapitulan un argumento previo que presentaron en "Autopoiesis y Cognición" (1980) y que dice que los seres vivos son seres que continuamente se crean a sí mismos. Sin embargo, esta auto-creación no ocurre en el vacío, sino en un acuerdo

conocido como "pareo estructural". En este acuerdo son las ontogenias, o historias de vida de los seres, las que están unidas en un patrón de recurrencia o regularidad identificable. Como lo definen los autores, el pareo estructural es una especie de danza de congruencia que ocurre entre un ser vivo y su ambiente, y existe en la medida que no ocurren interacciones destructivas.

Siendo así, tanto mejor; y es sobre esta base que Maturana y Varela esbozan un cuadro de una "biología de cooperación" que, en el caso de la raza humana, tiene más de tres millones de años. La danza de congruencia que proponen debe haber predominado para poder habernos ingeniado para sobrevivir por tanto tiempo; y los autores dicen que tales características cooperativas aún permanecen con nosotros, aunque las hemos oscurecido con la competencia y la guerra. La vida cotidiana permanece como "una refinada coreografía de coordinación conductual".

Las páginas finales del libro son muy optimistas y este optimismo proviene de la metáfora del punto ciego y de la posibilidad de auto-conciencia o, más precisamente, de la posibilidad de conciencia de la conciencia. Eludiendo el representacionismo y el solipsismo, vemos que estamos situados en un mundo que es una combinación de regularidad y mutabilidad, un mundo que necesariamente oculta sus orígenes. Podemos esparcir luz sobre los orígenes, es decir, sobre los puntos ciegos a costa de generar **otros** puntos ciegos. Esto es inevitable porque la combinación retina-nervio óptico nos dice que nunca podemos acceder simultáneamente a todas las partes de la realidad. Lo que literalmente no vemos, no existe para nosotros. Solo cuando ocurre una interacción inesperada (por ejem., un contacto entre culturas) podemos ver un (ahora previo) punto ciego. Por lo tanto, al conocer como conocemos, necesariamente nos sumergimos en una circularidad cognitiva, aunque esto no es para nada motivo de desaliento. Por el contrario, es el punto de partida de una nueva ciencia, de una nueva modalidad de explicación científica; esto quiere decir, un nuevo método para comprender la realidad misma.

De acuerdo a los autores, esto tiene una implicación optimista y esta es que el conocimiento del conocimiento nos compele a reconocer que (no obstante Descartes) la certidumbre no es prueba de verdad, que hay muchos mundos (realidades), y que las cosas cambiarán si vivimos diferentemente. Y esto necesita de, o al menos pide, tolerancia: la afirmación que dice que las visiones de mundo de otras personas son tan válidas y legítimas como las propias, basada en la comprensión de que todas las "certidumbres" expresan un pareo estructural particular. El mensaje, entonces, es uno de amor: "Solo tenemos el mundo que producimos con otros", escriben los autores, "y solo el amor nos ayuda a producirlo".

¿Qué deberíamos hacer con un libro como éste? Creo que su aspecto más sólido es la descripción de la naturaleza circular o recíproca de la comprensión científica. Ya en 1927, la mecánica cuántica hizo escuchar el toque a difuntos para el representacionismo, revelando como un hecho que observador y observado son entidades que se condicionan mutuamente. Es tiempo de que la biología se ponga al día, y con seguridad Maturana y Varela han hecho su contribución en esta dirección. En este sentido, la metáfora del punto ciego es poderosa; refleja una real humildad de parte de los autores, porque le proporciona una entrada al lector en vez de establecer simplemente las cosas "como son". Como resultado, me siento llamado a aceptar la invitación de los autores y aplicar la metáfora del punto ciego al mismo "El Arbol del Conocimiento". Esto no quiere decir que mi propia crítica no posea sus propios y, sin duda, grandes puntos ciegos. Pero eso es algo que le corresponde establecer a otros. La tarea que tengo delante, como revisor de este libro, es identificar sus puntos ciegos y ver con qué terminamos quedándonos. Así, debo pedir el perdón de los autores por adelantado y destacar que, en efecto, sólo sigo sus instrucciones.

Los autores nos han dicho: "Todo lo dicho es dicho por alguien." "Todo conocer depende de la estructura del que conoce." "Entonces, ¿quiénes son Humberto Maturana y Francisco Varela? Para mí, aquí se destacan dos cosas en dramático relieve: el hecho de que estos científicos son chilenos, y el hecho de que este libro tenga un perfume tan obviamente "oriental", específicamente budista, enfatizando el conocer del conocer. Desde 1973, Chile ha tenido una historia muy infeliz, empapada por la represión de los derechos humanos y masiva tortura y masacre de un gran número de personas. Es suficiente como para hacer que intelectuales sensibles abandonen completamente la política, y sin duda este es el relumbrante punto ciego de "El Arbol del Conocimiento". También, siempre ha sido el punto ciego relumbrante de la filosofía budista. Como resultado de esto, lo que nunca se explica en este libro son los orígenes biológicos y la naturaleza del **conflicto**. La competencia y la guerra son descartados como aberraciones de nuestra herencia biológica fundamental de cooperación, pero no se realiza ningún intento por precisar la fuente de estas supuestas aberraciones. ¿Están enraizadas en nuestra biología? Si constituyen desviaciones, ¿cómo aparecen, biológicamente, estas curvas en el camino?

En la discusión de certidumbre versus verdad emerge el mismo problema, y también ocurre con el argumento de que las diferentes visiones del mundo, todas ellas, tienen la misma validez y legitimidad. En este sentido, no puedo evitar pensar en el brillante ensayo de Elaine Scarry, "The Body in Pain" (1985), que debería ser leído como volumen acompañante de

"El Arbol del Conocimiento", especialmente considerando la discusión que ella hace de la naturaleza de la tortura y la guerra. ¿Tiene el General Pinochet y su equipo de torturadores una visión de mundo realmente tan válida y legítima como la de aquellos ciudadanos chilenos que ellos han torturado sistemática y perversamente?

Es precisamente esta apertura que sustentan Maturana y Varela la misma apertura que probó ser el error fatal de ese gran estadista chileno, Salvador Allende. Extender tal generosidad a aquellos que nos la negarán una vez que lleguen al poder es una mala percepción, un error cognitivo/biológico. También asume que las víctimas y los opresores tienen visiones de mundo igualmente válidas y legítimas; el ejemplo de Chile nos ha mostrado (¡como si necesitáramos que se nos mostrara!) que hay visiones de mundo patológicas sueltas por el planeta, tanto como personas con tendencias severamente perturbadas. En mi opinión, los torturadores chilenos **no** tienen una visión de mundo válida y no estoy dispuesto a desarrollar tolerancia alguna con ellos, no obstante lo que los autores de este libro, aparentemente, me estarían alentando a hacer.

Por supuesto, de ninguna manera estoy sugiriendo que Maturana y Varela concuerdan con el actual régimen de Santiago. De hecho, lejos de eso. Aún así, "El Arbol del Conocimiento" genera una atmósfera curiosamente apolítica y esto tiene consecuencias biológicas y cognitivas (para no mencionar las políticas). El punto ciego aquí es enorme. Aunque estoy de acuerdo en que el conflicto es, más bien, una modalidad de comprensión y relación de bajo nivel, saltar a un plano superior de realidad presume un grado de iluminación que en la actualidad no es muy evidente. Como el mismo Allende lo descubrió, demasiado tarde para su bien, la iluminación tiene que ser una empresa mutua, un "pareo estructural", no una unilateral. Como ya ha sido señalado, el defecto del enfoque de Maturana y Varela es el mismo defecto que encontramos en el budismo, no importa cuán valiosa pueda ser esta práctica. Los budistas creen que si uno vive con la conciencia de la conciencia, eventualmente otros seguirán el ejemplo. Pienso que esto es infinitamente deseable y también pienso que no es probable que esto suceda en un futuro previsible. Es precisamente aquí que el modelo cognitivo y, por lo tanto, su biología, se quiebra. Sin duda, como ellos plantean, el "amor" produce al mundo, pero la raza humana ha creado muchos mundos y, es triste decirlo, la mayoría de los mundos recientes (i.e. post reunión de cazadores) no son muy amables. El modelo chileno-budista de realidad solo es real en un universo abstracto o idealizado, o en uno que ya no está con nosotros. Por eso, debo decirles a estos autores, vuelvan al laboratorio y completen a la biología. Ubiquen su punto ciego y arréglenlo. Darnos una epistemología biológica que funcione en este

mundo, no en uno budista abstracto. Vuestra biología no está equivocada, sino incompleta. Por eso, vuelvan al laboratorio y tapen el hoyo.

Con todo, no quiero concluir en un tono negativo, principalmente porque los autores no merecen eso. "El Arbol del Conocimiento" es un material pionero, un primer boceto de lo que asemejará la ciencia futura. Los biólogos del siglo veintiuno podrían llegar a mirarlo como un cimiento tan significativo como, y en la tradición del trabajo de hombres como William Bateson, C. H. Waddington, Paul Weiss y Sir Charles Sherrington. La ciencia nunca estuvo libre de valor, a pesar de sus pretensiones en sentido contrario, y los autores hacen de esta subjetividad el punto de partida de su propia epistemología, lo que es un crédito para ellos. Al estar tan dispuestos a la discusión y a la crítica, ellos hacen verdadera investigación científica y la facilitan.

Finalmente, es necesario preguntarse si en el mundo de hoy, completo como está con los torturadores chilenos, un poco de optimismo no es una mala cosa. Ciertamente, los Beatles se equivocaban cuando decían que "todo lo que necesitas es amor", porque uno necesita mucho más que eso, incluyendo cosas como justicia, coraje y sentido común. Pero el planteamiento de Maturana y Varela de que "el amor es una dinámica biológica con profundas raíces", a mi modo de ver, no es fácilmente descartable; y si el General Pinochet representa la versión humana de

distorsión biológica, probablemente Salvador Allende representa una de las formas más altas de integridad biológica, un salir a la vida que es abierto y vulnerable, y entre los mejores que haya producido la raza humana. "El Arbol del Conocimiento" ofrece la posibilidad de una respuesta **erótica** a la vida, la postura de abrazar al mundo en un acto de confianza biológica. Esto, y la posibilidad de un modo erótico de investigación científica (si tal cosa puede ser imaginada) pueden, finalmente, ser la verdadera contribución de Maturana y Varela a la conciencia post-cartesiana. Los autores deben ser felicitados, con puntos ciegos y todo.

REFERENCIAS

- Eco, U. (1983) "The Name of the Rose", New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Maturana, H:R: & Varela, F:J: (1980) "Autopoiesis and Cognition", Dordrecht, Holland: D. Reidel.
- Maturana, H:R: & Varela, F:J: (1987) " The Tree of Knowledge", Boston: Shambhala.
- Needleman, J: (1982) "Lost Christianity", New York, Bantam.
- Scarry, E. (1985) "The Body in Pain", New York: Oxford University Press.
- Steiner, G. (1971) "In Bluebeard's castle", New Haven: Yale University Press.

"El Hombre Inconcluso, Desarrollo Personal y Clase Social

Colección CINTRAS. 1989

Mario Vidal C.

Este texto tiene un doble valor, puesto que por un lado es importante aporte a la reflexión y discusión teórica en el ámbito de la psicología y de las ciencias sociales en Chile, y por otro lado es un fiel reflejo de la tradición de alta capacidad literaria que existe en la medicina chilena. Su autor junto a sus enormes cualidades como persona, es también un buen escritor y ello se refleja a cabalidad en el texto. Queremos citar un párrafo de las páginas finales, para aproximarnos a la calidad del texto, en cuanto expresión del desarrollo de su propio autor:

"Cuando, en algún consultorio popular, uno toma la historia de ese hombre del campo que, expulsado por la miseria, se vino a la ciudad dispuesto a conquistar un lugar en la vida, y lo encontramos, conquistador desarmado, vagando por las calles de la capital; cuando ese hombre nos habla de sus frustraciones, de las muchas puertas que se le cerraron, traído y llevado por decisiones que no eran suyas, sintiéndose como enjaulado al aire libre, impotente y a la deriva, uno tiene, a veces, la curiosa sensación de estar haciendo un ejercicio de sobre-escritura, como si por debajo de esa historia clínica se estuviese escribiendo la historia social y política de Chile, o de cualquier otro país de la periferia sub-desarrollada, enredado en tantos hilos movidos desde afuera, con sus viejas esperanzas que todavía esperan, con esos sueños que un día, bruscamente, se convierten en pesadillas".

Producciones de este tipo aún son escasas en nuestro país. Sin embargo es una expresión histórica de la vigencia que ha cobrado la perspectiva psico-social: aquí se revisa el desarrollo personal en el marco de la realidad social e histórica concreta, introduciendo además un enfoque teórico: lo histórico-social en la psicología e integrando así aportes de diferentes disciplinas.

Mario Vidal, teniendo como base su vasta y completa experiencia académica y profesional se ha planteado reflexionar sobre el proceso de transformación de un organismo vivo en una persona humana. Recurre, de este modo, a diversas perspectivas y ciencias, que le permiten plantear el desarrollo psicológico como un acceso al patrimonio cultural. El acceso diferencial a este patrimonio condiciona las desigualdades observadas en el desarrollo de las personas de una sociedad.

En el caso de Chile, el autor describe históricamente los procesos, transformaciones y retrocesos socio-político que enmarcan el problema. Se analizan datos de salud, educación, etc. de la realidad nacional. Esto permite un acercamiento documentado y se expresa en una visión de lo psico-social, probablemente mejor documentadas del último tiempo.

Finalmente se articulan proposiciones teóricas con un sentido riguroso y crítico que abren perspectivas a la psicología y a la psicología social para enfrentar la compleja área del desarrollo personal y social.

Las proposiciones interrogantes que surgen, tanto en lo teórico como en lo práctico dicen relación con categorías que cruzan todo el trabajo científico en Ciencias Sociales hoy día: relación individuo y sociedad; conocimientos y práctica, etc.

En este caso particular agregan un valor inédito, por la exclusión de estos debates y visiones que ha primado por años en muchos espacios académicos, este valor de unidad e identidad ideológica, rescata lo excluido y se plantea abierto a la discusión y a la reflexión crítica, hoy más necesaria que antes.

R. Aceituno

D. Asun

"Salud Mental y Factores Psico-Sociales"

Editorial Fundamentos. Madrid, España
Darío Páez y Colaboradores

El autor es uno de los psicólogos sociales más destacados, no sólo de nuestro país, sino que ha logrado desarrollarse en un lugar de vanguardia tanto por su capacidad teórica como por la rigurosidad metodológica.

Es conocido en nuestro medio, a partir de su trabajo en el COLAT y las publicaciones que desde ese espacio de acción en Derechos Humanos y reparación psico-social pudo realizar, enriquecieron los desarrollos que han existido en América Latina al respecto de esos problemas.

En este texto inicia una línea de trabajo que desde ese momento está entregando fructíferos aportes, hemos tenido el privilegio de trabajar junto a él en el año 1986 y esa experiencia ha dado un sello característico a un grupo de jóvenes psicólogos y psiquiatras que laboran en Psicología Comunitaria y Preventiva.

El propósito de este texto es: reflexionar sobre la crítica a la Psicología social de tener gran rigurosidad y una enorme falta de relevancia. La propuesta se orienta a generar conocimiento y acción en torno a problemas de significativo contenido humano (el daño y sufrimiento). Desde ese abordaje se intenta aproximar e integrar a la psicología social con la psicología clínica, generando así una visión de "Clínica Social" de enorme relevancia en los próximos años para Chile.

Propone superar la extremada tendencia individualista de la psicología social, sobre todo la que se adhiere a las influencias de U.S.A. con una articulación a proposiciones teóricas, hipótesis y líneas de investigación-acción más cercanas a dimensiones y paradigmas sociológicos, rescatando el aporte de las grandes corrientes de la Sociología. Desde esa perspectiva integradora y no reduccionista hace una aproximación psico-social a la salud y enfermedad mental, describiendo las influencias macrosociales y estructurales de clase social y sexo y aportando cifras,

datos y problemas que demuestran empíricamente como las desigualdades determinan la presencia de trastornos. Relaciona a lo anterior los procesos psicosociológicos o microsociales como dimensiones mediadoras que intentan explicar la relación de lo social con lo individual desde el problema del trastorno psicológico.

Teóricamente hay hilos conductores desde la tradición sociológica marxista a los modernos aportes de la psicología cognitiva y otras corrientes históricas. La articulación global de este texto permite apreciar una proposición de un modelo psicosociológico, centrado en la autoestima, creencias, habilidades, sucesos de vida, control del medio, género y pertenencia a clase.

Aplicado al problema de la depresión resulta interesante y esclarecedor. Darío Páez lo aborda con una severa reflexión crítica donde pone de manifiesto algunos vacíos y limitaciones, particularmente el carácter estructural parcial del mismo y la necesidad de debatirlo y perfeccionar las técnicas estadísticas apropiadas.

En síntesis es un documento de enorme valor en la psicología Social Comunitaria, un trabajo crítico y riguroso, basado en acciones realizadas en sectores de población por el mismo equipo y con abundante reflexión bibliográfica, que agrega para mayor desarrollo los instrumentos de medición y su uso en el anexo final.

Definitivamente es un intento de trascender los límites que se le han impuesto históricamente a la Psicología Social, situándola en el contexto más amplio de la sociedad, donde se definen los destinos de personas y grupos sociales. Lo convierte así en un instrumento adecuado para afrontar los retos y necesidades que nos depara la próxima década.

D. Asun
R. Aceituno

“Sólo Dios Salva”.

Sentido Político de la Conversión Religiosa.

Ignacio Martín-Baró

Revista Chilena de Psicología, Vol. 10 - Nº 1 - 1989

Reciba un especial reconocimiento por la publicación del artículo “Sólo Dios Salva”. Sentido político de la conversión religiosa, de I. Martín-Baró, publicación que demuestra la alta sensibilidad del Comité Editorial a fenómenos psicosociales de creciente significación en la sociedad contemporánea.

De hecho, la Conversión Religiosa (CR) es un tema prácticamente no incluido en la literatura científica nacional en circunstancias, que cerca de dos millones de chilenos podrían testificar de los efectos que la CR ha significado en su vida.

A raíz del trabajo de Martín-Baró es oportuno señalar que el tema CR tiene múltiples implicancias y tiene aún pendiente la sistematización operacional de sus conceptos y métodos de investigación. Los comentarios que siguen pretenden resaltar la complejidad del tema y la singularidad del tema y la singularidad del estudio de Martín-Baró.

1. Las teorías psicosociales que tratan de explicar la CR discriminan preferentemente, desde un punto de vista secular, los aspectos conductuales de este fenómeno. Cuando en la realidad la CR compromete marcadamente la dimensión espiritual del hombre. Dimensión difícil de objetivar y medir, pero real para la psiquiatría (Frankl, 1986), la neurología (Penfield 1977) la medicina y la salud (Eberst 1984, Grennberg 1985), además de la teología y la religión (Bauer 1985).

2. Tal como lo comenta Martín-Baró, hay acuerdo en reconocer que la Conversión Religiosa **masiva** tiene estrecha relación con la presencia de crisis globales de la sociedad, migración campo-ciudad, industrialización y en general períodos de inseguridad económica, política y social (Read 1970, Lagos 1987).

3. Los resultados del estudio corroboran que la CR tiene una amplia gama de consecuencias, desde las cognitivas, sociales, familiares y políticas, a las que se pueden agregar la salud (Jarvin 1987), el estilo de vida y la prevención de las enfermedades (Jiménez 1985).

4. La selección de la muestra es una de las dificultades metodológicas que tiene el estudio de la CR. Martín-Baró lo resuelve aplicando el criterio de afiliación

voluntaria, el que en rigor no es sinónimo de CR. En este trabajo, la dificultad nece del hecho que en los grupos estudiados, la afiliación voluntaria tendría distintos orígenes y propósitos. Así para los evangélicos la afiliación generalmente representa el dejar de ser arreligioso o católico (obervante o no) y proceder a un cambio en su postura de creencia religiosa, existencial y conductual. Todo a raíz y con el objeto de experimentar un encuentro espiritual creciente y personal con Cristo, punto central del discurso evangélico, y propio del modelo espiritualista bíblico (Rand 1967). Mientras que la afiliación de los participantes de comunidades católicas de base salvadoreñas podría tratarse solamente de un notorio aumento en el nivel de compromiso con su iglesia, de siempre. Y estrictamente no estaría ocurriendo la Conversión Religiosa cristiana bíblica (Bauer 1985). En efecto, el discurso que estarían escuchando estas comunidades católicas tiene rasgos propios de la Teología de la Liberación, cuando define a Dios, el pecado, la salvación y la conversión a la manera preconizada por G. Gutiérrez (1971), lo que a su vez ha sido considerado como lateralmente bíblico (S.S. Juan Pablo II 1979).

5. En el trabajo se indica que en la concepción evangélica estudiada Dios no se revelaría en la historia humana. Esto nos parece una síntesis e interpretación incompleta del discurso evangélico, dado que para teólogos y filósofos evangélicos protestantes, los cambios que los evangélicos hacen en su vida social, educacional y familiar, y que también afecta a los evangélicos salvadoreños, podrían ser obra de Dios actuando en la historia humana (Velo 1985). Además, producto de la simplificación del discurso evangélico se omite el hecho que para los evangélicos la aceptación de Cristo se traduce en trabajo por una sociedad justa, hacer el bien y cambiar personalmente (Lagos 1987).

Una de las más grandes diferencias entre los dos discursos es el concepto de salvación. Para las comunidades católicas se les propone una salvación mediatizada por las obras (no bíblico) mientras que para los evangélicos sería mediante la fe en Cristo, que luego se expresaría en obras consecuentes (bíblico) (Bauer 1985).

6. Martín-Baró centró su interés en las implicancias en política contingente que tiene la CR, una de las tantas repercusiones políticas de la CR, como lo serían libertad religiosa, separación iglesia-estado, libertad enseñanza, divorcio, aborto, enseñanza creacionismo-evolucionismo, control pornografía, impuestos sobre alcohol, tabaco, etc. Frente a lo cual, los cambios inducidos por la CR podrían ser catalogados como progresistas o conservadores, según los juicios de valor que aplique el observador, y el punto de partida del cambio experimentado en el converso.

Por último es importante destacar que el fenómeno de la Conversión Religiosa evangélica es un amplio campo de estudios para psicólogos, sociólogos, educadores, antropólogos, médicos, salubristas, politólogos y otros. Máxime, si se tiene en cuenta que en Chile, en la década del 80, los evangélicos sobrepasaron el 12% de la población, y para el año 2000 proyectan constituirse en el 20% de la población total (Lagos 1987).

Concretamente diríamos que en capillas evangélicas y templos protestantes nos están esperando alcohólicos recuperados, adúlteros ahora fieles a su matrimonio, jóvenes antes mundanos ahora predicadores, hombres sanos ayer convictos, pordioseros transformados en dignos miembros de iglesia, junto a profesionales y empresarios listos a relatarnos auténticas experiencias de Conversión Religiosa. Representando tanto a la clase alta como a la marginal (en 1982, en Santiago 9% de la clase alta se reconoció evangélica, 4% de la clase media, 14% de la clase baja y 20% de la marginal). Todos subyugados por la emergente posibilidad de satisfacer la mayor necesidad del hombre moderno, necesidad producto de la experiencia de vivir inmerso en un "vacío caótico, por una doble falta de sentido: en primer lugar, la falta de sentido de su propia vida individual, como hombre frustrado; y en segundo lugar, la falta de sentido de la sociedad masificada, en la que vive" (Veloso 1985).

BIBLIOGRAFIA:

Bauer J. Diccionario de Teología Bíblica. Editorial Herder. Barcelona 1985. pág. 334-359, 961-962.

Eberst R. Defining health, a multidimensional model. J. Sch. Health 54:99-104, 1984.

Frankl V. La presencia ignorada de Dios. Editorial Herder. Barcelona. 1986. pág. 22-28.

Greenberg J. Health and wellness: A conceptual differentiation. J. Sch. Health 55:403-406, 1985.

Gutiérrez G. Teología de la Liberación. Miraflores ediciones. USA. 1971. pág. 188, 200, 232-256.

Jarvin G. Northcott H. Religion and differences in morbidity and mortality. Soc. Sci. Med. 25:813-824, 1987.

Jiménez D. Becerra E. Cómo 50000 adultos chilenos hacen prevención primaria de enfermedades crónicas mediante el estilo de vida adventista. Quintas Jornadas Chilenas de Salud Pública. 1985. pág. 251-253.

Juan Pablo II. Discurso en Puebla. Diario "Las Américas" 31-01-1979. pág. 5.

Lagos H. Chacón H. Los Evangélicos en Chile: una lectura sociológica. Editorial Lar Presor. Concepción. Chile. 1987.

Penfield. W. El misterio de la mente. Pirámide. Madrid 1977.

Rand. W. Diccionario de la Santa Biblia. Editorial Caribe. San José. Costa Rica. 1967.

Read W. Avance evangélico en América Latina. Casa Bautista de Publicaciones. Texa. USA. 1970. pág. 212-223.

Veloso M. Cristianismo y Revolución. Ediciones Theologika. Lima. Perú. 1985. pág. 107, 113-120.

Dr. DANIEL JIMENEZ E.
Médico Salubrista.

GUIA PROFESIONAL

| | | Teléfono: |
|---|-------------|--------------------|
| JORGE AGOSTINI V. Psicólogo. Adolescentes, Adultos, Parejas. Bustos 2143 | | 2745675 |
| ENRIQUE AGUAYO C. Psicólogo Clínico Galvarino Gallardo 1531 | U. Católica | 494986 |
| JAIME ARAYA S. Psicólogo Galvarino Gallardo 1775 | | 2254185 |
| R. ARISTEGUI, L. CASTELLI, M.L. DELANO, R. JIMENEZ 5 Norte 4221 E. 1 Villa U.C. Suárez Mujica 1780 | | 2713564 2230084 |
| ALICIA BORQUEZ Psicoterapia de Apoyo, Niños, Adolescentes, Adultos. Miguel Claro 906 | U. de Chile | 42856 |
| MIREN BUSTO Psicóloga Clínica Simón Bolívar 2747 | | 2250145 |
| M. EUGENIA CALVO Rorschach, Selección de Personal Av. B. O'Higgins 268, Dpto. 165 | | 2226159 |
| FCO. JAVIER CERDA Psicología Organizacional Marín 0239 | U. Católica | 2221771 |
| LEON COHEN Psiquiatra, Psicoterapia Luis Thayer Ojeda 553 | U. de Chile | 2323781 |
| MARGARITA DEPETRIS Psicoterapia Av. Américo Vespucio Norte 2651 | U. Católica | 485257 |

| | | Teléfono |
|---|--|------------------------------------|
| GRECIA GALVEZ Psicóloga Clínica Reynolds 596 | | 2242667 |
| M. ANGELICA KOTLIARENCO Investigaciones Coronel Bueras 182 | | U. Católica 383040 - 330514 |
| GLORIA MAUREIRA Psicólogo Infanto Juvenil, Terapeuta Familiar Miguel Claro 906 | | U. de Chile 42856 |
| LUIS MENA LOPEZ Psicología Industrial Ramón Carnicer 81, Of. 506 | | 341796 |
| JENNIFER MIDDLETON Area Psico-somática, Adultos, Adolescentes, Parejas Espoz 4171 | | U. de Chile 485037 |
| ISIDORO NEVES Psicología Industrial organizacional Quito 32, Of. 401 | | 398712 |
| MIGUEL NORAMBUENA Clínica Adultos Huérfanos 1055, Dpto. 510 | | U. Católica 6988064 |
| LUZ PEREIRA Psicólogo Infantil y Adolescente La Caridad 2215 | | U. Católica 2111851 |
| VANIA SHOKNIC Psicólogo Clínico, Infantil, Adolescente Luis Thayer Ojeda 073, OF. 703 | | U. de Chile 2311832 |
| | | |

Indice

| | pág. |
|--|-----------|
| Editorial | 3 |
| Di/similitud e Inducción López, Alejandro | 5 |
| Comunicación, Lenguaje y Pobreza Kotliarenco, M. Angélica; Fuentes, Ana; Cabello, A. María. | 15 |
| Incidencia de las Formas de Presentación y Contenido de los Mensajes en el Rendimiento en Agudeza Empática Reyes, Gabriel y Benitez, Dagoberto. | 29 |
| Acercamiento Psicoterapéutico a paciente de SIDA Campos, Patricio; Divana, Macarena; Gross, Francisca; Bagladi, Verónica. | 37 |
| Confiabilidad Interexaminador del TEPSI, Test de Desarrollo Psicomotor 2 - 5 Años Díaz, Ciro; Haeussler, Isabel M.; Marchant, Teresa; Ramos, Carlos. | 45 |
| DOCUMENTOS | |
| Conversación con Ignacio Martín-Baró | 51 |
| COMUNICACIONES BREVES | |
| Desorden de Déficit Atencional Valenzuela, P.; Vázquez, L.; Vilseca, M. I. | 57 |
| Obesidad Sáez, M.; Sordo, P.; Soto Marta. | 57 |
| Ataques de Pánico Hernández, L.; Maldonado, E.; Piña, C. | 58 |
| Biofeed Back y sus Aplicaciones Clínicas Kaplán, M.; Orellana, G.; Liberman, L. | 58 |
| Mujeres, Estilo de Vida y Estres Estrella, A.; Jiménez, P.; Hermosilla, C. | 58 |
| CRITICAS DE LIBROS Y REVISTAS | |
| Inventando la Empresa del Siglo XXI Flores, Fernando. | 59 |
| El Arbol del Conocimiento Maturana, H. y Varela, F.; por Berman Morris | 61 |
| El Hombre Inconcluso Vidal, Mario. | 65 |
| Salud Mental Pérez, D. y Colaboradores | 66 |
| Sólo Dios Salva Martín-Baró, Ignacio. | 67 |
| GUIA PROFESIONAL | 70 |
