

REVISTA CHILENA DE PSICOLOGIA



Volumen - 11 N° 1.- Año 1990
Colegio de Psicólogos de Chile
ISSN 0716 - 3630

COLEGIO DE PSICOLOGOS DE CHILE

DIRECTORIO DEL COLEGIO

Presidente	Elisa Neumann
Vice Presidente	J. Pablo Toro
Secretaria	María Teresa Almarza
Tesorero	Héctor Calás
Directores	Abraham Nazal
	Miguel Tapia
	Miriam George

DIRECTOR DE LA REVISTA

Alfonso Luco

COMITE EDITORIAL

Domingo Asún	Alex Kalawski
Héctor Calás	Pablo Marassi
Carlos Descouvieres	Leonardo Villarroel
Jorge Gissi	Eugenia Weinstein

SECRETARIO DE REDACCION

Patricio Chávez

CONSULTORES PARA ESTE NUMERO

Rolando Zapata	Neva Milicic
Rosario Correa	Violeta Cádiz
Rosario Domínguez	Waldo Pavez
Grecia Gálvez	Julio Villegas
Ana María Haz	Sofía Lecaros
Ana María Zlachevsky	

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

Los seis meses transcurridos desde la aparición del número anterior, Diciembre de 1989, han tenido una gran significación histórica.

El país ha dado pasos valiosos encaminados a retomar lo que fue por mas de un siglo uno de sus valores mas preciados, motivo de especial orgullo: su profundo espíritu democrático.

Se han elegido libremente un gobierno y un Parlamento, los cuales han asumido sus funciones, que han desempeñado con prudencia y sensatez. Se han dado ya los primeros pasos para enfrentar algunos de los más graves problemas de los últimos años.

Superar el aislamiento internacional, hacer justicia a los atropellos de los Derechos Humanos, controlar el progresivo deterioro del equilibrio ecológico, superar el déficit de recursos sanitarios, e impulsar una creativa política educacional y cultural. Son algunas de las tareas más difíciles y urgentes de este gobierno.

Para tener éxito en el gran desafío que ello significa será necesario recurrir a todos los recursos humanos disponibles. No será un gobierno quien solucione problemas tan complejos como los existentes, sino una comunidad consciente y organizada.

Por desgracia vemos, al contrario, un gran fraccionamiento de voluntades, crisis de participación, desmotivación y apatía ante las tareas comunitarias, desintegración entre el mundo de la política y el mundo real cotidiano.

Puede ser este el punto de quiebre y el mayor peligro para la situación actual.

No parece existir en los niveles dirigentes una clara percepción del daño infringido a la salud mental de la población en los últimos años.

El quiebre político- institucional y sobre todo el quiebre emocional, la pérdida de contacto emotivo con el pasado reciente, el exilio de muchos, los largos años de autoritarismo con los consiguientes escasos márgenes de libertad individual y de asociación, (más de diez años con toque de queda) el temor y la violencia, los períodos de crisis económica, la cesantía, han afectado emocionalmente y dejado marcas muy profundas en la actitud y la conducta de los chilenos, en especial de los más jóvenes.

La verdadera transición a la democracia, en un sentido real y no meramente formal, será un proceso largo que requerirá de los chilenos, la superación de grandes traumas y cambios psicológicos profundos.

Los psicólogos, aunque con mayor conciencia de la situación aludida, estamos también profundamente afectados por ella.

Nuestras organizaciones profesionales muestran el desinterés actual de los psicólogos por participar en las tareas gremiales.

El futuro de la profesión se presenta incierto. El crecimiento profesional explosivo e irracional está provocando una saturación, que irá en aumento, si la situación no se enmienda, con las esperables secuelas de deterioro en el nivel formativo y profesional.

La situación presenta especial gravedad por que los psicólogos deberíamos jugar un papel de importancia en el proceso que hemos llamado la transición real.

Hemos demostrado cuando hemos tenido las oportunidades, la utilidad práctica de nuestros conocimientos.

La actividad formativa en la educación formal e informal, la prevención primaria en salud, la optimización de los recursos sanitarios, el mejoramiento de las relaciones laborales, son algunas de las muchas áreas en que será necesaria nuestra contribución.

En cada uno de los grandes problemas nacionales hay psicólogos con formación especializada. Salvo honrosas excepciones no se está aprovechando su experiencia en los programas nacionales, ni en las múltiples comisiones formadas para estudiar problemas específicos.

Las largas frustraciones sufridas y las grandes expectativas cifradas en el gobierno democrático, provocarán pronto presiones difíciles de controlar.

Si no estamos preparados y fallamos en ajustar logros y expectativas, llegaremos a una situación no deseada y no difícil de imaginar.

Propuesta del quehacer psicológico en el ambiente hospitalario

Chamarrita Farkas K.*
Carmen Gloria Castillo C.**

RESUMEN

Este artículo alude, en base a la experiencia realizada en un Hospital pediátrico, a los distintos roles que son factibles de realizarse por un Psicólogo en un ambiente hospitalario. Se describen las características de este medio y los roles diagnóstico, terapéutico y preventivo, concluyendo que esta labor es factible de realizarse, eficaz en el manejo de los niños hospitalizados, significativa en la evolución positiva de ellos y necesaria de integrarse al equipo de salud.

SUMMARY

This paper refers, about the experience realized in a pediatric Hospital, to the different functions that they are factible to do for a Psychologist in a Hospital environment. It describes the characteristic of this environment and the diagnosis, therapeutic and preventive functions, concluding that this work is factible to realize it, effective in the management of the hospitalized children, significative in their positive evolution and necessary of integrate it to the health equipment.

INTRODUCCION

Este artículo hará mención a los distintos roles que un Psicólogo puede desempeñar en un medio hospitalario. Esta sistematización es producto de 2 años de trabajo clínico voluntario en Psiquiatría de Enlace en el Hospital "Dr. Luis Calvo Mackenna".

Por "Psiquiatría de Enlace", se entiende la asociación permanente entre el Psiquiatra infantil y otros profesionales de salud mental, para compartir con el equipo pediátrico la responsabilidad en el tratamiento de los niños, así como promover en las salas pediátricas un ambiente facilitador para la mejoría integral del paciente (Skipper y col., 1975).

Cabe señalar que los roles desempeñados por el Psicólogo, forman parte de un Programa de Apoyo al Niño Hospitalizado (P.A.N.H.) que funciona en dicho Hospital y cuyos objetivos son:

1. Ofrecer una atención integral al niño hospitalizado, que incluya atención psicológica, pedagógica y recreativa.
2. Prevenir alteraciones emocionales y conductuales, durante y posteriores al período de hospitalización.

De acuerdo a esto, se efectuó una sistematización de los roles que el Psicólogo debería realizar en un Hospital.

ROL DIAGNOSTICO

Este rol consiste en que el Psicólogo detecte los problemas psicológicos reactivos a la hospitalización, así como problemas que el niño pueda traer de antes. Entre éstos se ven problemas emocionales, conductuales, y del desarrollo, así como conflictos familiares.

Por "Problemas Psicológicos Reactivos a la Hospitalización" se entiende cualquier problema que se produzca después que el niño haya sido hospitalizado, y habiendo pasado un tiempo suficiente como para que se complete el proceso de adaptación (angustia, negación, indiferencia y adaptación).

* Psicóloga Hospital Dr. Luis Calvo Mackenna.

** Psicóloga Hospital Dr. Luis Calvo Mackenna.

Los problemas reactivos más frecuentemente observados, son:

- Fijación en alguna de las etapas de adaptación, no completando el proceso.
- Problemas conductuales reactivos como pataletas, rebeldía frente a los procedimientos médicos, agresividad, etc.
- Problemas emocionales reactivos como ansiedad y/o depresión.
- Problemas regresivos como enuresis.

El realizar este diagnóstico permite que el Psicólogo realice una labor de orientación en distintos niveles.

- a) A los padres, referente a posibles problemas que el niño pueda presentar después que haya sido dado de alta, manejo de estas situaciones y posibles interconsultas a servicios de Psiquiatría o Psicología.
- b) Al equipo de salud, en relación a entregar indicaciones para el manejo del niño en el ambiente hospitalario.

ROL TERAPEUTICO

Otro rol que puede desempeñar el Psicólogo es el Terapéutico-Asistencial. Esto consiste en que el Psicólogo realice una intervención psicológica posterior a efectuado el diagnóstico, y durante el tiempo que el niño se encuentra en el Hospital.

Debido a las características de la hospitalización misma, en que el niño generalmente está siendo sometido a procedimientos dolorosos, incómodos e inmovilizantes, se encuentra en una sala con otros niños lo cual genera bastante interferencia (ruido), y no hay un tiempo pre-establecido de hospitalización, no se puede realizar una terapia propiamente tal, ya que no se cuenta con un setting adecuado, no se puede establecer un contrato terapéutico, y en muchos casos no se ha solicitado la atención.

Por todo lo señalado, las intervenciones psicológicas deben ser más bien intervenciones en crisis y manejo del problema.

La atención psicológica prestada no debe ser sólo individual sino también familiar, en los casos que así lo requieran; es decir, cuando hay una patología física crónica que afecta el funcionamiento de la estructura familiar. Por ejemplo, niños nefróticos, cardiopatas, asmáticos, oncológicos, o en casos de muerte.

ROL PREVENTIVO

El rol preventivo consiste en generar las condiciones apropiadas de modo de que no se presenten problemas psicológicos reactivos a la hospitalización. Esto implica:

1. Entregar información a los padres, respecto a cómo ayudar al niño a enfrentar la hospitalización.
2. Capacitación al equipo de salud (médicos, enfermeras, auxiliares y profesionales paramédicos). Esto implica varios niveles.
 - a. Informar respecto a los aspectos psicológicos más relevantes en el niño, así como de los posibles problemas que pueden surgir en la hospitalización. Esto permite que el equipo de salud pueda realizar una labor de detección de problemas psicológicos.
 - b. Entregar técnicas psicológicas que le permitan al equipo de salud realizar un manejo adecuado del problema.
 - c. Generar un cambio de actitudes en el equipo de salud, de modo que preste una atención más integral al niño. Esto permitirá favorecer un clima hospitalario que evite el surgimiento de problemas psicológicos reactivos, es decir, se estará llevando a cabo una prevención primaria.

DISCUSION

En base a la experiencia realizada, existen claras evidencias de que la labor de un Psicólogo se ha convertido en una actividad necesaria en un medio hospitalario, siendo factible de realizarse y demostrando ser favorable para la evolución clínica del paciente pediátrico.

Si bien ésta es una actividad recién emergente en nuestro país, plantea perspectivas y desafíos al rol del psicólogo en los hospitales pediátricos, ya que además del rol diagnóstico, terapéutico y preventivo, es fundamental seguir incursionando en el campo de la investigación, especialmente en el estudio sistemático de estrategias terapéuticas, así como difundir este tipo de labor. También debe dirigirse la atención hacia el equipo de salud, atendiendo su nivel de stress, así como necesidades específicas que le plantea su trabajo profesional.

Para concluir, es fundamental que la labor psicológica sea una actividad estable, estructurada, reconocida por el equipo de salud, e integrada al trabajo diario del Hospital.

REFERENCIAS

1. Skipper, J. y Leonard, R.; 1975; "Children, stress and hospitalization: a field experiment". Journal of Health and Social Behavior; 275 - 287.

“Actitud de varones jóvenes hacia la prevención del embarazo”

Waldo Pavez H.*

Alfonso Luco R.**

Patricia Guzmán D.***

Beatriz Echeverría G.H.****

I. INTRODUCCION

El problema del embarazo precoz.

Diversos estudios realizados en el país muestran con claridad que alrededor de tres de cada diez mujeres menores de 20 años han iniciado o mantienen una vida sexual activa. Es también un hecho comprobado que el inicio sexual de los jóvenes de ambos sexos ocurre cada vez más tempranamente.

Cada año millones de adolescentes en América Latina quedan embarazadas. La tasa específica de fecundidad es en Chile de 68 nacimientos por 1.000 mujeres de 15 a 19 años de edad. En 1987, por otra parte, se produjeron en el país, 36.230 nacimientos en madres menores de 20 años. (13,6% del total de nacidos vivos) (INE).

El embarazo en la adolescencia es, salvo pocas excepciones, un embarazo no deseado. En Chile, en 1987, más de la mitad de los hijos nacidos de mujeres menores de 20 años, han sido ilegítimos. (Viel 1988). En estas condiciones el embarazo es generalmente una tragedia o al menos una clara desventaja para la madre, el niño y la sociedad.

La madre adolescente y su hijo enfrentan mayores riesgos de salud desde el punto de vista obstétrico y perinatal, que una madre adulta. (R. Molina, 1985)

Las jóvenes embarazadas con mucha frecuencia abandonan su educación con la consiguiente limitación en su desarrollo laboral e intelectual y en el afianzamiento de su independencia personal.

El embarazo en una edad en que el desarrollo emocional se encuentra aún incompleto, a menudo retarda y dificulta la integración de la personalidad y la maduración.

El problema señalado es el que ha motivado a los autores a plantearse esta investigación, como parte de una línea de investigaciones orientadas a explorar las variables que condicionan la reiteración de un comportamiento con tan temidas consecuencias y tan alto costo.

Numerosos investigadores han intentado explicar el porqué tantas adolescentes se embarazan en sociedades que claramente reprueban las relaciones prematrimoniales y más aún el embarazo en esas condiciones.

Es un hecho que el miedo al embarazo no impide a los jóvenes ser sexualmente activos y que por razones aún incomprensibles tampoco los estimula a usar anticonceptivos.

Las respuestas podrían agruparse en tres factores principales:

(a) la carencia de una adecuada información, con la consecuente “ingenuidad biológica” y subestimación de su fecundidad. Se incluye en este factor, obviamente, la ignorancia acerca de los procedimientos para prevenir el embarazo.

(b) las actitudes negativas ante el uso de anticonceptivos, las que tienen bases diferentes necesarias de estudiar en profundidad y que llevan a un rechazo de su uso y efecto preventivo.

(c) una motivación a quedar embarazada, la cual puede encontrarse en muy diferentes grados de conciencia. Este deseo puede ser la manifestación de muy diversas necesidades emocionales.

Ayuda a comprender la carencia de métodos preventivos la falta de planificación de las primeras relaciones sexuales y la ausencia de una comunicación al respecto. Incluso las investigaciones muestran que en los casos en que el tema de la anticoncepción se trata no necesariamente se lleva a la acción.

Para los adolescentes resulta de un alto costo psicológico, tener que planificar por adelantado sus actividades sexuales, pasar por la vergüenza de proveerse de anticonceptivos en las farmacias o de los médicos, como también el riesgo de que sus padres o amigos descubran su uso. A muchos jóvenes les resulta difícil asumirse sexualmente activos.

El rol masculino.

En la actualidad existe escasa información acerca del conocimiento, actitud y conducta de los varones en relación a una sexualidad responsable; la atención ha sido centrada en la mujer. La actitud de los varones es muy importante para explicarse la conducta sexual adolescente, ya que la actividad femenina es frecuentemente en respuesta a la iniciativa del varón.

El hombre ha sido dejado de lado no sólo como elemento clave en la prevención del embarazo adolescente, sino que históricamente ha sido excluido del

* Psicólogo

** Psicólogo

*** Educadora en Salud

**** Licenciada en Historia

* Esta investigación se efectuó con financiamiento de la Asociación Chilena de Protección de la Familia APROFA.

proceso reproductivo por educadores y profesionales de la salud, incluyendo aquellos de la planificación familiar, lo cual contribuye a dificultar la prevención del embarazo.

Esta situación es de mayor gravedad aún en la adolescencia donde los métodos que presentan mayores ventajas son centrados en el varón.

Conocer las actitudes y las opiniones de los jóvenes ante su responsabilidad sexual, permitirá conocer mejor sus patrones de comportamiento sexual y consecuentemente desarrollar programas educativos y de cambio de actitudes eficaces y bien dirigidos.

A estos objetivos está orientado este trabajo, desarrollado en una muestra de jóvenes estudiantes de seis sedes del Instituto Nacional de Capacitación Profesional "INACAP".

II. OBJETIVOS

Objetivo General :

Conocer las opiniones y actitudes hacia la prevención del embarazo de parte de varones jóvenes provenientes de un centro de educación técnico profesional.

Objetivos Específicos :

- 1.- Identificar las opiniones y actitudes de los jóvenes hacia las relaciones sexuales prematrimoniales y hacia el uso de anticonceptivos.
- 2.- Evaluar el nivel de responsabilidad de los jóvenes en la prevención del embarazo.
- 3.- Relacionar el nivel de responsabilidad de los jóvenes con las siguientes variables:
 - conocimientos básicos.
 - actitud hacia las relaciones sexuales prematrimoniales.
 - religiosidad.

III. METODOLOGIA

UNIVERSO Y MUESTRA

El universo del cual se extrajo la muestra estaba constituido por 3.490 alumnos de las sedes Apoquindo, Colón, Hotelería (Parque O'Higgins), Maipú y Tabancura de INACAP, en las cuales se imparten carreras como: Administración de Empresas, Programación de Computadores, Refrigeración, Cocina Internacional, Mecánica Automotriz, Administración de Predios Agrícolas, etc. La variada ubicación geográfica de las sedes elegidas y de las carreras allí impartidas contribuyen a la heterogeneidad de la muestra.

De este universo se seleccionó una muestra de 415 varones, tomando a cada sede como un conglomerado y extrayendo de cada una de ellas, un número

de alumnos proporcional a su tamaño. Dentro de cada sede la selección de los alumnos se realizó eligiendo, por medio de un muestreo aleatorio simple, el número de cursos necesarios para reunir la cantidad de alumnos requerida de esa sede.

El 84% de los jóvenes tenía una edad que se ubica entre los 18 y 25 años y todos habían completado su Enseñanza Media.

INSTRUMENTO

Se utilizó un cuestionario estructurado, tipo Likert, de cuarenta proposiciones, ante cada una de las cuales se presentaban cuatro alternativas de respuestas .

Ejemplo:

La mejor forma de prevenir el embarazo es con métodos naturales .

_____	_____
totalmente de acuerdo	de acuerdo
_____	_____
en desacuerdo	totalmente en desacuerdo

Además, se consignaba la edad y la religión profesada, cuando así correspondía.

El cuestionario iba acompañado de una carta de presentación en la cual se explicaba el objetivo que tenía, la confidencialidad y anonimato de las respuestas y su carácter voluntario, pudiendo los jóvenes elegir no contestarlo.

El proceso de elaboración del instrumento incluyó una etapa de validación, en una muestra pequeña, de características similares a aquella en la que se aplicaría definitivamente.

La administración del cuestionario fue efectuada por estudiantes de psicología, todos ellos varones, y mediante procedimientos uniformes.

ANALISIS DE LOS RESULTADOS

Este análisis se llevó a cabo por áreas para lo cual se agruparon las diversas proposiciones del cuestionario alrededor de temas comunes; además a cada proposición se le asignó un peso relativo en su área ,de acuerdo a su importancia.

Las áreas fueron las siguientes:

- Conocimientos básicos sobre formas de prevenir el embarazo
- Opinión acerca del propio nivel de conocimientos

- Fuentes de información sobre anticoncepción
- Actitud hacia las relaciones sexuales prematrimoniales
- Actitud hacia el uso de anticonceptivos (en general)
- Actitud hacia el uso del condón
- Responsabilidad frente a la prevención del embarazo
- Religiosidad

A cada alternativa de respuesta de las proposiciones del cuestionario (muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo) se le asignó un puntaje de 1 a 4; se sumaron los puntajes de todas las respuestas por áreas y luego los puntajes desde el mínimo al máximo obtenido por los sujetos, fueron categorizados en cinco niveles equivalentes para cada área.

La distribución de las respuestas de los jóvenes se muestra en tablas independientes por áreas. Además, se asocian las distribuciones de frecuencias de algunas áreas entre si.

IV.- RESULTADOS

1.- CONOCIMIENTOS BASICOS QUE POSEEN LOS JOVENES SOBRE FORMAS DE PREVENIR EL EMBARAZO.

Se evaluaron como conocimientos básicos aquellos que, al no tenerse, conllevan riesgos evidentes de embarazo. (por ej.: período fértil, coitus interruptus, uso de anticonceptivos).

TABLA 1

Nivel de conocimientos	Nº	%
Muy bajo	8	1,9
Bajo	35	8,4
Regular	141	34,0
Alto	172	41,5
Muy Alto	59	14,2
TOTAL	415	100,0

La mayoría de los jóvenes (55.7%) posee un nivel alto o muy alto de conocimientos básicos acerca de como prevenir el embarazo.

El 10.3 % de los jóvenes no posee los conocimientos mínimos para prevenir el riesgo mencionado.

Dado que los conocimientos evaluados son los mínimos imprescindibles para prevenir el embarazo, es necesario destacar que el 44.3 % de los jóvenes (niveles de conocimiento regular, bajo y muy bajo) constituyen un grupo de alto riesgo de embarazo.

2.- OPINION DE LOS JOVENES ACERCA DEL NIVEL DE INFORMACION QUE MANEJAN SOBRE FORMAS DE PREVENIR EL EMBARAZO.

En esta área los jóvenes opinaron acerca de sus conocimientos relacionados con formas de prevenir el embarazo. (por ej.: anticonceptivos, métodos naturales).

TABLA 2

Opinión acerca del nivel de Información que manejan	Nº	%
Muy bajo	26	6,3
Bajo	77	18,6
Regular	127	30,6
Alto	133	32,0
Muy alto	52	12,5
TOTAL	415	100,0

En la tabla 2 se aprecia que los jóvenes tienden a opinar de una manera más positiva que negativa acerca del nivel de información que manejan sobre formas de prevenir el embarazo. (El 75.1 % opina que su nivel de conocimientos va desde regular a muy alto)

3. RELACION ENTRE OPINION DE LOS JOVENES ACERCA DE LA INFORMACION QUE MANEJAN Y SUS CONOCIMIENTOS REALES.
(n=415)

TABLA 3

Opinión de los Jóvenes	Bajos Muy bajos	Regulares	Altos Muy altos	TOTAL
	%	%	%	%
Bajo / Muy bajo	4,8	10,8	9,2	24,8
Regular	3,4	11,6	15,6	30,6
Alto / Muy Alto	2,2	11,6	30,8	44,6
TOTAL	10,4	34,0	55,6	100,0

Casi la mitad de los jóvenes (47,2 %) muestra consistencia entre sus opiniones y los conocimientos reales que poseen.

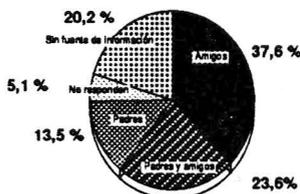
El 35,6 % tiene una opinión subvalorada de sus conocimientos, dándose en este grupo las diferencias más significativas. Por ej.: el 9,2 % opina que el nivel de sus conocimientos es bajo - muy bajo y sus conocimientos reales son altos - muy altos.

El 17,2 % tiene una opinión sobrevalorada de sus conocimientos. Así, de los 184 jóvenes (44,3 %) considerados anteriormente como grupo de riesgo por su bajo nivel de conocimientos, 72 están en mayor riesgo aún, porque tienden a sobrevalorar su escaso conocimiento.

4. FUENTES DE INFORMACION SOBRE ANTI-CONCEPCION.

El siguiente gráfico muestra la distribución de los jóvenes según la fuente de información que mencionan: los que reciben información sólo de sus padres, sólo de sus amigos, de ambas fuentes o de ninguna de ellas.

FUENTES DE INFORMACION SOBRE ANTICONCEPCION



No se consideró como fuente de información la institución educacional, dado que en ella no se entrega información sobre formas de prevención del embarazo.

Sí consideramos que el grupo de pares no es fuente de información altamente confiable y sumamos a los jóvenes que sólo tienen esa fuente de información (37.6%) con aquellos que carecen de ambas (20.2 %), encontramos que el 57.8 % de los jóvenes no posee una fuente de información confiable sobre los métodos anticonceptivos.

5. ACTITUD DE LOS JOVENES HACIA LAS RELACIONES SEXUALES PREMATRIMONIALES.

Las preguntas en esta área estuvieron orientadas a indagar si el joven encuestado aprueba o desaprueba las relaciones sexuales antes del matrimonio.

TABLA 4

Tipo de actitud	Nº	%
Muy Negativa	18	4,4
Negativa	49	11,8
Neutra	137	33,0
Positiva	130	31,3
Muy positiva	81	19,5
TOTAL	415	100,0

La mitad de los encuestados (50.8 %) mostró una actitud favorable (positiva o muy positiva) hacia las relaciones sexuales prematrimoniales.

Si a lo anterior sumamos los jóvenes que no se manifiestan abiertamente contrarios a ellas (33,0 %), podemos suponer que la gran mayoría (83,8 %) tiene una posición de apertura a las relaciones sexuales prematrimoniales.

Un 16.2 % muestra una actitud desfavorable (negativa o muy negativa).

6. ACTITUD HACIA EL USO DE ANTICONCEPTIVOS.

Esta área incluía proposiciones en relación a la abstinencia sexual, métodos naturales de prevención del embarazo, condón y anticonceptivos

TABLA 5

Tipo de actitud	Nº	%
Muy negativa	17	4,1
Negativa	65	15,7
Neutra	186	44,8
Positiva	123	29,6
Muy positiva	24	5,8
TOTAL	415	100,0

Un poco más de un tercio de los jóvenes (35.4 %) muestra una actitud positiva o muy positiva hacia los anticonceptivos, mientras que el 19.8 % muestra una actitud negativa o muy negativa.

El número mayor de jóvenes (44.8 %) muestra una actitud neutra hacia los anticonceptivos. Dado que el uso de anticonceptivos requiere una conducta propositiva-activa podemos suponer que de no haber un cambio en su actitud, difícilmente usarán anticonceptivos al iniciar o al mantener actividad sexual.

7. ACTITUD HACIA EL USO DEL CONDÓN.

La actitud hacia el condón se estudió por separado por cuanto las relaciones sexuales mantenidas por los jóvenes son generalmente esporádicas y no planificadas, resultando por ello el uso de este método el más indicado.

La situación actual planteada por el SIDA y la relevancia del condón como método preventivo acrecienta el interés por conocer esta actitud.

TABLA 6

Tipo de actitud	Nº	%
Muy negativa	28	6,8
Negativa	106	25,5
Neutra	152	36,6
Positiva	111	26,8
Muy positiva	18	4,3
TOTAL	415	100,0

La actitud de los jóvenes hacia el condón se distribuye en forma pareja en tres tercios. Un 31.1 % muestra una actitud positiva o muy positiva, un 36.6 % una actitud neutra y un 32.3 % muestra una actitud negativa o muy negativa.

8. RELACION ENTRE LA ACTITUD HACIA LAS RELACIONES SEXUALES PREMATRIMONIALES (R.P.M.) Y LA ACTITUD HACIA EL USO DE ANTI-CONCEPTIVOS (n = 415)

TABLA 7

Actitud hacia anticoncep	Desfavorable	Neutra	Favorable	TOTAL
Actitud hacia las R.P.M.	%	%	%	%
Desfavorable	9,2	5,3	1,7	16,2
Neutra	6,7	18,8	7,5	33,0
Favorable	3,9	20,7	26,2	50,8
TOTAL	19,8	44,8	35,4	100,0

Un 26,2 % de los jóvenes muestra una actitud favorable (positiva o muy positiva) hacia las relaciones sexuales prematrimoniales y también favorable hacia el uso de anticonceptivos, constituyéndose con esto en el grupo de más bajo riesgo de embarazo.

Un 39,5 % muestra una actitud neutra hacia los anticonceptivos, y una actitud neutra o favorable hacia las relaciones sexuales prematrimoniales. De acuerdo a lo anteriormente expuesto, la asociación de este tipo de actitudes hacia los anticonceptivos y hacia las relaciones sexuales prematrimoniales convierte a los jóvenes que las mantienen en un grupo de riesgo.

Un 10,6 % de los jóvenes tienen una actitud neutra o favorable hacia las relaciones sexuales prematrimoniales, pero desfavorable hacia los anticonceptivos, por lo tanto conforman un grupo de alto riesgo.

Si sumamos los dos últimos porcentajes encontramos que la mitad de los encuestados (50,1 %) puede ser considerado en riesgo respecto al embarazo.

8.a. RELACION ENTRE LA ACTITUD HACIA LAS RELACIONES SEXUALES PREMATRIMONIALES Y LA ACTITUD HACIA EL USO DEL CONDÓN.

Al relacionar estas dos variables encontramos que más de la cuarta parte de los jóvenes (25.6%) no muestra una actitud adversa hacia las relaciones prematrimoniales, pero su actitud hacia el condón es negativa o muy negativa. Esta situación dificulta la prevención del embarazo en este grupo etario ya que por el tipo de relaciones sexuales que mantienen, generalmente esporádicas y no planificadas, el condón aparece como el método anticonceptivo de elección.

9. RESPONSABILIDAD FRENTE A LA PREVENCIÓN DEL EMBARAZO.

Esta variable fue evaluada a través de la actitud que los jóvenes manifestaron hacia la participación y preocupación del varón en la prevención del embarazo. Se incluían en esta área proposiciones en relación a la planificación familiar, embarazo no deseado, uso de anticonceptivos, el condón etc.

TABLA 8

Responsabilidad	Nº	%
Muy baja	9	2,3
Baja	57	14,2
Regular	167	41,5
Alta	144	35,8
Muy Alta	25	6,2
TOTAL	402	100,0

El 42% de los jóvenes muestra una actitud responsable hacia la prevención del embarazo. Una proporción similar (41.5%) muestra un nivel de responsabilidad regular. El 16.5% de los jóvenes muestra una actitud poco responsable.

Es necesario destacar que las preguntas de esta área apuntaban a comportamientos básicos de preocupación en la prevención del embarazo, formuladas en forma directa y en consecuencia las exigencias que ellas planteaban eran mínimas. Por lo tanto, los porcentajes aparentemente positivos no lo son tanto y es posible aseverar que el 58% de los jóvenes mostraron claras carencias de responsabilidad en el comportamiento sexual, (niveles muy bajo, bajo y regular).

10.- RELACION ENTRE LA RESPONSABILIDAD FRENTE A LA PREVENCIÓN DEL EMBARAZO Y EL NIVEL DE CONOCIMIENTOS.

(n = 402)

TABLA 9

Responsabilidad	Baja Muy Baja	Regular	Alta Muy alta	TOTAL
Conocimientos Reales	%	%	%	%
Bajos / Muy Bajos	5,0	3,7	0,7	9,4
Regulares	6,7	18,2	9,5	34,4
Altos/ Muy Altos	4,7	19,7	31,8	56,2
TOTAL	16,4	41,6	42,0	100,0

En más de la mitad de los jóvenes (55%) hay consistencia entre el nivel de sus conocimientos y de su responsabilidad. Esta consistencia es mayor (31.8%) en el nivel alto - muy alto de ambas variables.

Un tercio de los jóvenes (31,1%) muestra un mayor nivel de conocimientos que de responsabilidad. El 13,9% muestra un mayor nivel de responsabilidad que de conocimiento.

Aún cuando no se puede atribuir causalidad a la relación entre las mencionadas variables, consideramos de especial importancia la significativa asociación directa, encontrada entre responsabilidad y nivel de conocimientos, pues reafirma la hipótesis de que la educación sexual estimula a un comportamiento sexual mas responsable.

11. RELACION ENTRE LA RESPONSABILIDAD Y LA ACTITUD HACIA LAS RELACIONES SEXUALES PREMATRIMONIALES.

(n = 402)

TABLA 10

Responsabilidad	Baja Muy baja	Regular	Alta Muy alta	TOTAL
Actitud Hacia R.P.M.	%	%	%	%
Desfavorable	5,0	5,7	5,0	15,7
Neutra	6,2	15,2	11,9	33,3
Favorable	5,2	20,7	25,1	51,0
TOTAL	16,4	41,6	42,0	100,0

Alrededor de una cuarta parte de los encuestados (25.9 %) tiene una actitud favorable hacia las relaciones prematrimoniales y un nivel de responsabilidad regular, bajo o muy bajo. De acuerdo a los datos de las investigaciones existentes este grupo de jóvenes posiblemente mantiene actividad sexual o pronto la iniciará, y de acuerdo a estos resultados, sin tomar medidas para prevenir el embarazo por lo cual el riesgo de que ello ocurra es muy alto.

La cuarta parte del grupo (25.1 %) muestra alta o muy alta responsabilidad y una actitud favorable hacia las relaciones prematrimoniales. Este grupo al igual que el anterior probablemente mantiene o pronto iniciará vida sexual, pero a diferencia de ese, lo más probable es que se preocupe de tomar medidas para prevenir el embarazo.

12. RELIGIOSIDAD

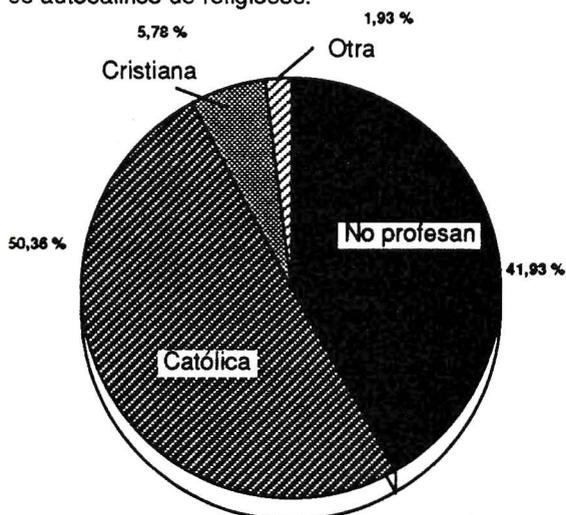
Esta variable fue evaluada a través de dos preguntas directas:

- Una en que los jóvenes se autocalificaron de religiosos o no religiosos y otra en que determinaron, cuando era el caso, la religión que profesaban.

TABLA 11

Autocalificación	Nº	%
Religiosos	259	62,4
No Religiosos	156	37,6
TOTAL	415	100,0

La mayoría de los jóvenes encuestados (62,4%) se autocalificó de religiosos.



El Gráfico muestra la distribución de las religiones que los jóvenes declararon profesar.

13. RELACION ENTRE LA RELIGIOSIDAD Y LA ACTITUD HACIA LAS RELACIONES SEXUALES PREMATRIMONIALES

TABLA 12

Actitud hacia las relaciones sexuales prematrimoniales	Religiosos		No Religiosos	
	Nº	%	Nº	%
Muy Negativa	14	5,4	4	2,6
Negativa	41	15,8	8	5,1
Neutra	94	36,3	43	27,6
Positiva	79	30,5	51	32,7
Muy Positiva	31	12,0	50	32,0
TOTAL	259	100,0	156	100,0

Entre los jóvenes que se autocalifican de "no religiosos" el 64,7 % muestra una actitud positiva o muy positiva hacia las relaciones sexuales prematrimoniales, en cambio sólo el 42,5% de los que se autocalifican de "religiosos" manifiesta esa actitud.

Entre los jóvenes "religiosos" el 21,2% tiene una actitud negativa o muy negativa hacia las relaciones sexuales prematrimoniales, en cambio, sólo el 7,7% de los "no religiosos" tiene dicha actitud.

Más de un tercio de los jóvenes "religiosos" muestra una actitud no definida ante las relaciones sexuales prematrimoniales. Esto se da también en el 27,6% de los "no religiosos".

14. RELACION ENTRE LA RELIGIOSIDAD Y LA ACTITUD HACIA LOS ANTICONCEPTIVOS

TABLA 13

Actitud hacia el uso de anticonceptivos	Religiosos		No Religiosos	
	Nº	%	Nº	%
Muy Negativa	14	5,4	3	1,9
Negativa	52	20,1	13	8,3
Neutra	112	43,2	74	47,5
Positiva	71	27,4	52	33,3
Muy Positiva	10	3,9	14	9,0
TOTAL	259	100,0	156	100,0

El 25,5% de los jóvenes "religiosos" muestran una actitud negativa o muy negativa hacia el uso de anticonceptivos; esto mismo se da sólo en el 10,2% de los "no religiosos".

El 31,3% de los jóvenes que se declaran "religiosos" tiene una actitud positiva o muy positiva hacia el uso de anticonceptivos, en tanto que el 42,3% de los "no religiosos" muestra dicha actitud.

15. RESPUESTAS A ALGUNAS DE LAS PROPOSICIONES MAS RELEVANTES DEL CUESTIONARIO

11. Algunas medidas de prevención del embarazo le quitan espontaneidad a la relación:

Totalmente de acuerdo	: 25,78%
De acuerdo	: 37,11%
En desacuerdo	: 19,76%
Totalmente en desacuerdo	: 13,74%
Sin respuesta	: 3,61%

15. A mí no me gustaría que mis amigos supieran que uso condón

Totalmente de acuerdo	: 6,51%
De acuerdo	: 16,63%
En desacuerdo	: 43,13%
Totalmente en desacuerdo	: 27,71%
Sin respuesta	: 6,02%

22. A los varones les da vergüenza comprar anticonceptivos en la farmacia:

Totalmente de acuerdo	: 19,76%
De acuerdo	: 39,76%
En desacuerdo	: 24,58%
Totalmente en desacuerdo	: 11,57%
Sin respuesta	: 4,33%

24. Si las relaciones sexuales de una pareja son poco frecuentes, no es necesario tomar medidas para prevenir el embarazo:

Totalmente de acuerdo	: 7,47%
De acuerdo	: 12,77%
En desacuerdo	: 39,28%
Totalmente en desacuerdo	: 37,83%
Sin respuesta	: 2,65%

32. Es difícil anticipar cuando se van a tener relaciones sexuales para prevenirlas:

Totalmente de acuerdo	: 28,68%
De acuerdo	: 39,04%
En desacuerdo	: 20,24%
Totalmente en desacuerdo	: 8,67%
Sin respuesta	: 3,37%

36. A los hombres les cuesta hablar con su pareja sobre las formas de prevenir el embarazo:

Totalmente de acuerdo	: 19,76%
De acuerdo	: 39,76%
En desacuerdo	: 24,58%
Totalmente en desacuerdo	: 11,57%
Sin respuesta	: 4,33%

40. Si el hombre interrumpe la relación sexual antes de la eyaculación no existe riesgo de embarazo:

Totalmente de acuerdo	: 20,96%
De acuerdo	: 29,16%
En desacuerdo	: 25,30%
Totalmente en desacuerdo	: 18,55%
Sin respuesta	: 6,03%

V. DISCUSION

Es necesario iniciar esta discusión destacando el hecho de que el instrumento utilizado mide principalmente actitudes, las que se definen principalmente como predisposiciones a pensar, sentir y actuar de cierta manera hacia un objeto determinado; no siempre existe consistencia entre estos tres componentes, pero más aún estas predisposiciones no siempre se traducen en conductas consistentes.

En el caso del comportamiento sexual del adolescente, la intensidad del impulso y la expectativa de un reforzamiento inmediato, hacen esperable que la inconsistencia actitud-conducta se incline hacia el polo de la permisividad conductual. Por lo tanto, se puede sostener que en un porcentaje significativo de adolescentes, una actitud neutra hacia las relaciones sexuales prematrimoniales es tal, hasta que se excitan.

Teniendo presente lo anterior, podemos suponer que el 83,8% de los jóvenes que muestran una actitud favorable o neutra hacia las relaciones sexuales prematrimoniales, ya mantienen o pronto las iniciarán; esto es corroborado por otra investigación realizada en la misma institución educacional (Cosoi y otros, 1987). La cifra anterior adquiere importancia y gravedad, en la medida que aparece asociada de manera relevante, con una actitud no favorable hacia el uso de anticonceptivos (50,1%). Es decir, la mitad de estos jóvenes que mantienen o pronto iniciarán relaciones sexuales, están en riesgo de embarazo, al mantener una actitud de rechazo hacia los anticonceptivos.

La evaluación del nivel de responsabilidad de los jóvenes encuestados confirma lo anterior, ya que, a pesar de sus edades (18 a 25 años) y de su nivel educacional, un porcentaje importante de ellos (58%) mostró serias deficiencias. Estas deficiencias hacen

referencia a una despreocupación por la participación en la prevención del embarazo, ya sea a través de la pareja o asumiendo el varón mismo el uso de un método anticonceptivo. Muy decidir al respecto es la actitud no favorable hacia el uso del condón de parte de más de dos tercios de los jóvenes. Algunas explicaciones a esto último tienen relación con la vergüenza que aún genera en los jóvenes la adquisición de condones en la farmacia o la percepción de que su uso resta espontaneidad a la relación. Pero al mismo tiempo, dadas las características de las relaciones sexuales de los adolescentes, percibidas por ellos mismos como difíciles de anticipar, convierten al condón en el método anticonceptivo más indicado.

Al evaluar los conocimientos básicos para prevenir el embarazo que poseen los jóvenes, que como es obvio, constituye una variable de primera importancia para explicar lo anterior, quedaron en evidencia deficiencias importantes en casi la mitad de ellos. Más aún, el 39,7% de los jóvenes con un nivel de conocimientos insuficientes para prevenir el embarazo, sobrevalora su nivel de información. Todo esto pone al adolescente en claros riesgos para su vida sexual ya iniciada o por iniciarse.

Si a los hallazgos antes consignados, agregamos el alto porcentaje de jóvenes (57,8%) sin una fuente de información confiable sobre cómo prevenir el embarazo, podemos concluir que, aunque no es la única variable determinante, la desinformación influye de manera importante en las conductas sexuales y en las relacionadas a ellas.

En apoyo al planteamiento anterior debemos consignar una significativa asociación encontrada entre el nivel de responsabilidad y el de conocimientos. Estos hallazgos confirman que la educación sexual al entregar más información a los jóvenes, estimula un comportamiento sexual más responsable.

Otro factor importante de destacar en la actitud de los jóvenes hacia las relaciones sexuales prematrimoniales y hacia los anticonceptivos es la religiosidad. Sin embargo, su influencia no aparece similar en ambas actitudes, es mucho más fuerte en la actitud hacia las relaciones sexuales prematrimoniales que en la actitud hacia los anticonceptivos.

Este estudio se centró en la influencia general de las diversas variables. Sería de gran utilidad que futuros trabajos investigaran en profundidad aspectos específicos que están impidiendo una actitud positiva hacia los anticonceptivos, en un número importante de jóvenes. La dificultad en la comunicación con la pareja, los temores al rechazo del medio, la falta de adecuada información, la ausencia de este tema en los programas educacionales y la carencia de modelos adecuados son otras variables significativas.

Los autores estiman necesario destacar la notoria apertura de una gran mayoría de los jóvenes, a las relaciones sexuales prematrimoniales y los déficit mostrados por muchos de ellos en los conocimientos más elementales de como prevenir el embarazo.

Si a ello agregamos la actitud negativa o neutra hacia el uso de anticonceptivos de la mayoría, y los niveles insuficientes de responsabilidad frente a la prevención del embarazo, de más de la mitad de ellos, podemos concluir que es imprescindible orientar los esfuerzos hacia la educación, y a comprender en mayor profundidad el proceso por el cual los jóvenes toman o dejan de tomar las decisiones en su vida sexual.

VI.-BIBLIOGRAFIA

- 1.- Attico, N.B. Male Contraception, Public Health Reviews, Vol. VII, N. 1-2, 1978.
- 2.- Cleland, John. Fertility and Family Planing. Surveys Future Priorities in the Light of Past Experiences. International Family Planing Perspectives, Vol. 12, N.1, 1986.
- 3.- Cohen, Stuart Joseph. Intentional Teenage Pregnancies. The Journal of School Health, march, 1983.
- 4.- Cosoi, V.; Delgado, G; Ibarra, N.; Luco, A.; Pavez, W.; Quevedo, F.; Salas, R. y Villalobos D. "Algunos Aspectos de la Conducta Sexual de una Muestra de Estudiantes de Enseñanza Superior". (En prensa).
- 5.- De Pietro, Rocco & Allen, Richard. Adolescents' Communication Styles and Learning about Birth Control. Adolescence, Vol. XIX, N. 76, 1984.
- 6.- Finkel, Madelon L. & Finkel, David J. Male Adolescent Sexual Behavior, The Forgotten Partner: A Review. Journal of School Health, Vol. 53 (9), 1983.
- 7.- Freeman, E.W.; Rickels, K.; Huggins, G.R.; Mudd, E.H.; García, C.R. & Dickens, H.O. Adolescent Contraceptive Use: Comparisons of Male and Female Attitudes and Information. AJPH, 1980.
- 8.- Geis, Bill D. & Gerrard, Meg. Predicting Male and Female Contraceptive Behavior: A Discriminant Analysis of Groups High, Moderate and Low in Contraceptive Effectiveness. Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 46, 1984.
- 9.- Gispert, Marie; Brinich, Paul; Wheeler, Kirk; Krieger, Laurie. Predictors of Repeat Pregnancies among Low-income Adolescents. Hospital and Community Psychiatry, Vol. 35,7, 1984.

- 10.- Hall, Françoise. Los Hombres y la Educación en la Planificación Familiar. Cuadernos Médico Sociales, N. 2,5, 1969.
 - 11.- Hall, Françoise. Los Hombres, la Anticoncepción y el Aborto. Cuadernos Médico Sociales, N.3, 1969.
 - 12.- Hamel, Patricia y Vizcarra, Beatriz. Programa de Salud Mental en Adolescentes Embarazadas Controladas en Consultorio Barros Luco. Revista Chilena de Psicología. Vol. IX, 1, 1988.
 - 13.- Hamel, Patricia. Información y Conducta Sexual de la Adolescente Embarazada Urbano Popular Chilena. Revista Chilena de Psicología, Vol. VI, 1983.
 - 14.- Hamel, P.; Asún, D. y Andrade, M. Adolescentes Embarazadas de Sectores Populares Urbanos. Características Socio-Demográficas y Familiares. Revista Chilena de Obstetricia y Ginecología, 1981.
 - 15.- Herold, Edward S. The Health Belief Model: Can It Help Us to Understand Contraceptive Use among Adolescents? The Journal of School Health. Jan. 1983.
 - 16.- Kulig, John W. Adolescent Contraception: An Update. Pediatrics., 1985.
 - 17.- Mahler, Halfdan. La Planificación Familiar al Servicio del Desarrollo Humano. Crónicas de la O.M.S., Vol 38,6, 1984.
 - 18.- Marsiglio, William. Confronting the Teenage Pregnancy Issue: Social Marketing as a Interdisciplinary Approach. Human Relations. Vol. 38, 10, 1985.
 - 19.- Molina, R.; Alarcón, G.; Romero, M.I. y cols. Resultado de un Modelo de Atención Médica para Adolescentes Embarazadas. Revista Médica de Chile, Vol. 113, 1985.
 - 20.- Polit-O'Hara, Denise; Kahn, Janet R. Communication and Contraceptive Practices in Adolescent Couples. Adolescence; Vol. 20,77,1985.
 - 21.- Rubio, Lilian; Schilling, Andrea R.; Schlein, Jacqueline y Galán, Guillermo. Actividad Sexual y Métodos Anticonceptivos en Varones Universitarios. Revista Chilena Obstétrico Ginecológica. 1987.
 - 22.- Scales, Peter. Males and Morals: Teenage Contraceptive Behavior Amid the Double Standard. The Family Coordinator. July, 1977.
 - 23.- Smith, P.; Weiman & Nennery, S.W. Desired Pregnancy During Adolescence. Psychological Reports, Vol. 54, 1984.
 - 24.- Solís, F.; Mardones, G. Castillo, B. Aspectos Demográficos de la Población de Adolescentes Chilenos. Cuaderno Médico Sociales, Vol. 27,2, 1986.
 - 25.- Thompson, Linda; Spanier, Graham B. Influence of Parents, Peers, and Partners on the Contraceptive Use of College Men and Women. Journal of Marriage and the Family, Vol. 40,3 1978.
 - 26.- Valenzuela, Solange; Selman, Rodolfo; Herold, Joan; Morris, Leo. Encuesta de Salud Reproductiva en Adultos Jóvenes. Gran Santiago, 1988. Informe Preliminar. Universidad de Chile, Depto. Salud Pública. 1989.
 - 27.- Viel, Benjamín; Campos, Waldo. La Experiencia Chilena de Mortalidad Infantil y Materna, 1940 - 1985. Perspectivas Internacionales en Planificación Familiar. Número Especial, 1987.
 - 28.- Wulf, D. Teenage Pregnancy and Childbearing in Latin America and the Caribbean: A Landmark Conference. International Family Planning Perspective, Vol. 12,1 1986.
-

Incidencia en el rendimiento escolar de las estrategias de aprendizaje y características de personalidad

Investigadores: J. Teresa Ségure M.
M. Inés Solar R.
Héllmut Brikmann Sch.

Las concepciones curriculares actuales visualizan el proceso educativo como "centrado en el aprendizaje y el alumno" y no en la enseñanza y el profesor. Esta orientación implica que es necesario analizar detenidamente el proceso que los estudiantes viven dentro de la realidad del aula. En este contexto se han desarrollado en los últimos años una serie de verdaderas "tipologías" de estilos cognitivos, los que aluden a "las deficientes maneras según las cuales los niños y los adultos perciben y categorizan su ambiente" (Sige y Coop, 1980). Si bien los autores atribuyen diferentes grados de consistencia a dichos estilos a lo largo del tiempo y frente a diversas tareas, en general no los ven como propiedades estáticas o disposiciones inmodificables. Los estudios se han desarrollado en una época de creciente optimismo en las posibilidades del individuo, "conscientes de que factores favorables - tanto internos como externos - pueden inducir positivas modificaciones adaptativas". (Bermeosolo, 1986).

El interés por los estilos cognitivos ha cambiado el foco de la investigación psicológica, desde el análisis de los resultados en los test psicométricos, a los procesos psicológicos responsables de esos resultados con una apreciación más flexible y comprensiva de lo que es la inteligencia.

Las investigaciones realizadas por Schmeck (1983) consignan que hay una relación consistente y significativa entre los estilos de aprendizaje y el éxito o fracaso de los estudiantes. La base de esa relación reside en la extensión con que se procese profunda y elaborativamente la información.

El objetivo de la presente investigación fue determinar las estrategias de aprendizaje utilizadas por los alumnos de enseñanza media, sus características de personalidad y su relación con el Rendimiento.

Este estudio se realizó en una muestra estratificada de alumnos de 1° y 2° de educación media de la ciudad de Concepción, Chile.

La variable dependiente Rendimiento, se obtuvo promediando las notas finales obtenidas por los alumnos - se extrajeron de las actas de exámenes - que fueron gentilmente proporcionadas por la dirección de los establecimientos que conformaron la muestra.

Los instrumentos utilizados para medir las variables independientes o predictoras fueron:

- a) Inventario de Schmeck (estrategia de aprendizaje)
- b) Inventario de autoestima de Coopersmith
- c) Test de personalidad de California

a) EL INVENTARIO sobre ESTRATEGIAS de APRENDIZAJE de SCHMECK fue adaptado en Chile por la docente Irene Truffello de la Universidad de Chile (1987), en su trabajo informa que la confiabilidad del inventario, medida por el procedimiento test-retest, fue de 0,855. El instrumento obtenido se estandarizó en una muestra representativa de la comuna de Concepción, correspondiente a estudiantes de 1° y 2° año de enseñanza media.

Las investigaciones antes mencionadas evidenciaron que el Inventario de Schmeck, es sensible a la determinación de 4 tipos de estrategias de aprendizaje, las que corresponden a los siguientes factores.

Factor 1. Procesamiento elaborado.

Son las estrategias de estudio que consisten en visualizar, relacionar, resumir, codificar y aplicar información. Por ejemplo, el alumno inventa sistemas de procesamiento (esquemas, dibujos sencillos, asocia palabras o conceptos con otros ya conocidos, resume con sus propias palabras, etc.).

Factor 2. Estudio metódico.

Es la estrategia que se caracteriza por la utilización de técnicas sistemáticas o tradicionales en el aprendizaje. Por ejemplo: repasar la materia periódicamente, mantener diariamente un horario de estudio, resolver los ejercicios, etc.).

Factor 3. Procesamiento superficial.

Es la estrategia de estudio liviana, sin reflexión y que se caracteriza por la incapacidad de organizar, analizar y sintetizar las materias de estudio. Ejemplo: no encontrar diferencias en discriminaciones y dificultad para organizar la información en la memoria, no encontrar palabras exactas para expresar ideas, para resumir, etc.

* Patrocinio: Dirección de Investigación de la Universidad de Concepción FONDECYT. Proyecto Nº 630/89

Factor 4. Retención de hechos.

Es la estrategia basada preferentemente en la retención de información de hechos y la retención de detalles. Por ejemplo: memorizar la materia tal cual está en los apuntes, memorizar conceptos o definiciones sin entenderlas, dar más importancia a los hechos concretos que a las teorías, opinar sólo sobre lo estudiado, usar raramente la biblioteca, etc.

Cada uno de los factores antes señalados, está expresado en una escala de puntuaciones típicas de promedio 50 y desviación standard 10.

b) EL INVENTARIO DE AUTOESTIMA de COOPERSMITH (Coopersmith Self-Esteem Inventory, SEI), forma A, en una adaptación para Chile hecha sobre la base de una traducción al español utilizada y aprobada por J. Prewitt - Díaz en Puerto Rico (Prewitt-Díaz, 1984).

En su publicación original, Coopersmith (1959) describe el instrumento como "un inventario consistente en 50 ítem referidos a las percepciones del sujeto en cuatro áreas: sus pares, padres, colegio y sí mismo"

La descripción del instrumento por parte de Prewitt-Díaz (1984) es algo más explícita: "El instrumento es un inventario de autorreporte de 58 ítem, en el cual el sujeto lee una sentencia declarativa y luego decide si esa afirmación es "igual que yo" o "distinto a mí". El inventario esta referido a la percepción del estudiante en cuatro áreas: autoestima general; autoestima social; hogar y padres; escolar académica y una escala de mentira de 8 ítem".

Coopersmith (1967) informa que la confiabilidad test-retest en un grupo de estudiantes de quinto y sexto grado fue de 0,88. Hubo además correlaciones positivas y significativas con el rendimiento escolar ($r=0,30$) y elección sociométrica ($r=0,37$). La correlación múltiple entre la elección sociométrica y el rendimiento escolar, combinados, con el resultado del SEI alcanzó un valor de 0,69.

Prewitt-Díaz (1979) por otra parte, informa de un coeficiente de confiabilidad de 0,84 para la versión en español utilizada en Puerto Rico. En todos estos casos se consideró el puntaje total del SEI.

En la presente investigación, la aplicación del inventario a la muestra de estudiantes de Concepción, la confiabilidad medida, como un promedio de los coeficientes KR-20 de las cinco escalas, fue de 0,87. (Brikmann, Ségure y Solar, 1989).

Se determinaron las normas para los estudiantes de 1° y 2° de educación media de Concepción. Estas se expresaron en una escala de promedio 50 y desviación típica de 10, con las mismas categorías cualitativas que el instrumento anterior.

c) EL TEST DE PERSONALIDAD DE CALIFORNIA o Perfil de adaptación personal y social, de Tiegs, Clark y Thorpe.

Este cuestionario de personalidad fue creado por Tiegs, Clark y Thorpe y traducido y adaptado anteriormente por el laboratorio de psicología de la ex Escuela de Educación de la Universidad de Concepción. En el desarrollo de la presente investigación se obtuvieron las normas para la población en estudio. (promedio 50 y desviación típica 10)

La prueba tiene la forma de un cuestionario de 180 ítem, a los que el sujeto debe responder Si o No, según se apliquen a su caso.

Los 180 ítem se distribuyen en 12 subescalas, de las cuales 6 miden diferentes aspectos de adaptación personal, y las otras 6 adaptación social. Se obtienen así 6 puntajes parciales y uno total de adaptación personal; 6 puntajes parciales y uno total de adaptación social y un gran total de adaptación general.

DESCRIPCION DE LA MUESTRA

La muestra representativa quedó formada por 1398 alumnos, de los cuales 731 (52,3%) son hombres y 667 (47,7%) mujeres, la muestra fue seleccionada en los siguientes establecimientos de enseñanza media.

Establecimiento	Nº Als.	%
Particular	104	7,4
Particular 2	250	17,9
Particular 3	167	11,9
Fiscal 1	503	36,0
Fiscal 2	375	26,8
Total	1398	100,0

El porcentaje en los colegios particulares corresponde a un 36,2% y fiscales a un 62,8% de la muestra.

RESULTADOS

El estudio de correlación múltiple se realizó en dos etapas: 1.- entre el rendimiento y los distintos factores que conforman cada una de las variables independientes, y 2.- entre el rendimiento y las tres variables independientes simultáneamente.

1.- Entre el Rendimiento y cada una de las variables independientes.

A) Entre el Rendimiento y los Factores del Inventario de Schmeck.

Este estudio muestra que los 4 factores combinados explican en un 10,6% las variaciones en el Rendimiento. Este porcentaje se desglosa en la siguiente forma: Los factores 1 y 2 tienen un peso del

1% cada uno, aproximadamente, en cambio los factores 3 y 4 un peso de 4,7% y 4% respectivamente. Los factores "procesamiento elaborado" (F.1) y "estudio metódico" (F.2) están relacionados en forma directa con el rendimiento de los alumnos, en cambio los factores "procesamiento superficial (F.3) y "retención de hechos" (F.4), lo están en forma inversa. Esto significa que mientras las estrategias de estudio utilizadas por los estudiantes son más elaboradas y sistemáticas y menos superficiales y memorísticas, mejor será el Rendimiento en los estudios. De acuerdo a los resultados obtenidos en la muestra de Concepción de 1° y 2° medio, sólo el 16,7% de los alumnos poseen esta combinación de factores.

Este resultado no concuerda con el encontrado por Schmeck y Grove (1979), en que la combinación de estrategias de estudio que mejor predecía el rendimiento de los alumnos norteamericanos, eran los factores 1 y 4. Según los autores, esta combinación de estrategias, se debe al hecho de que el sistema de enseñanza - aprendizaje en los Estados Unidos, privilegiaría el procesamiento elaborado de la información y la memorización de ella.

B) Entre el Rendimiento y las cinco escalas del Inventario de Coopersmith.

En el estudio de correlación múltiple entre el rendimiento y los puntajes en las cinco escalas del inventario de Coopersmith, se encontró un coeficiente de correlación múltiple igual a 0,42, es decir que el porcentaje de variación explicada es de 17,6%. Este porcentaje se desglosa en la forma siguiente: el área autoestima general, un 3,2%; el área de autoestima social, el 0,4%; la de padres-hogar, el 2,9%; la escolar-académica el 7,3% y la escala de mentira un 3,8%, en esta última escala la relación fue inversa. Estos resultados nos muestran que en el rendimiento la autoestima escolar-académica es la que evidencia el mayor peso, siguiéndole las de autoestima general y de los padres-hogar.

C) Entre el Rendimiento las dos subescalas del Inventario de California.

El estudio correlación múltiple entre el rendimiento y los resultados de Inventario de California mostró un coeficiente de correlación de 0,33, por lo tanto, el porcentaje de variación explicada es de 10,8% que se desglosa en un 2,8% correspondiente a la escala de adaptación personal y un 8,0% a la de adaptación social.

Cabe destacar que el peso de la escala de adaptación social es casi tres veces el peso de la escala de adaptación personal.

2.- Entre el Rendimiento y las tres variables estudiadas simultáneamente.

Al estudiar la correlación múltiple entre el rendimiento y las tres variables independientes estudiadas, es decir, los puntajes obtenidos en el inventario de Schmeck, en el inventario de Coopersmith y en el de California, el R fue de 0,538. Esto nos indicaría que la predicción del Rendimiento, basada en el estudio simultáneo de las tres variables-alumno, presentadas en esta investigación, explicarían alrededor de un 30% de la variación del Rendimiento, el cual es mayor que lo explicado por cada variable separadamente.

Conclusiones y consideraciones generales.

Los resultados aportados por la investigación realizada, demuestran el estado de las estrategias que utilizan nuestros estudiantes, su relación con las características de personalidad, y su efecto en el Rendimiento escolar.

A nivel del proceso educativo, será necesario estimular el uso de variados modelos de enseñanza, cuya elección esté en relación con el tipo de realidades introducidas en la clase y con la cosmovisión que impulsa a profesor y alumnos a trabajar juntos.

El medio educativo debe permitir que el estudiante desarrolle capacidades para ubicar, obtener y utilizar selectivamente la información disponible, la relacione con otras informaciones conexas, y eventualmente pueda producir una nueva información, además de capacitarle para actuar con eficacia en un mundo que cambia rápidamente.

Esta aspiración es destacada por F. Flores (1982), quien señala "más importante que los datos, es el procesamiento que hago de ellos, mis mecanismos individuales y sociales para manejarlos, mi creatividad, integridad y capacidad para reaccionar a los cambiantes desafíos del medio", citado por Cariola (1988).

Biggs (1976) señala que "a medida que el estudiante desarrolla mayores niveles de conocimientos metacognitivos y un centro de control interno, sus motivos y estrategias serán más congruentes y un camino para un nivel más alto de rendimiento".

Hay algunas evidencias de que existen en el aprendizaje relaciones similares entre comprensión y procesamiento. Es decir, "elevar el conocimiento metacognitivo" puede ser un componente apropiado en un programa de estrategias de aprendizaje (Marton y Saljo, 1984).

La problemática de cómo lograr establecer las estrategias de aprendizaje y de enseñanza más adecuadas, requiere del estudio y diseño de programas pertinentes a nivel de la formación y perfeccionamiento de docentes en servicio. Cualquier iniciativa que se desarrolle en este sentido, deberá

considerar que el aprendizaje ha de ser origen de autoestima; de seguridad, de pertenencia al grupo. Los padres no pueden estar ajenos en estos programas, y deberán ser informados e invitados a colaborar en ellos.

Creemos que en la medida que se considere la globalidad de la problemática expuesta, y la colaboración de los diversos agentes educativos, será posible emprender una acción innovadora, y que los aportes que ya ofrece la experiencia lograda en trabajos que se han iniciado, permitirán desarrollar estrategias de acción tendientes a mejorar la calidad de la educación en nuestro país.

BIBLIOGRAFIA

- BERMEOSOLO, JAIME (1986), "Estilos cognitivos y estilos de aprendizaje. Diferencias individuales en cognición", An. Fac. Educ. Vol .9, 25-40, Santiago, Chile.
- BIGGS, J. (1976) "Dimensions of study behavior: Another look At AIT, British journal of educational psychology, 46, 68-80, 1976.
- CARIOLA, P. (1988), "Requerimientos de información para el cambio en Educación." en Los requerimientos del futuro y el futuro de la Educación, 2ª edición, Corporación de Promoción Universitaria, Santiago de Chile, pág. 190.
- COOPERSMITH, STANLEY (1959) "A method for determining types of self-esteem", Journal of Abnormal and Social Psychology, 59; 87-94.
- COOPERSMITH, STANLEY (1967) "The antecedents of self-esteem", San Francisco: W.A. Freeman; citado por Robeson y Miller (1986) en "The Coopersmith self esteem inventory: A factor analytic study" Educational and Psychological Measurement, 46, 265 - 273.
- MARTON, F., SALJO, R. (1984) "Approaches to learning. In Marton, Hounsell, D., Entwistle, N., The Experience of learning, Edinburgh, Scottish academic press.
- PREWITT-DIAZ, JOSEPH O. (1979), Disertación doctoral, Universidad de Connecticut, citado por el mismo autor en...
- PREWITT-DIAZ, JOSEPH O. (1984), "A cross-cultural study of the reliability of the Coopersmith Self-Esteem Inventory" Educational and Psychological Measurement: 44, 575-581.
- SCHMECK, R. (1981), "Improving learning by improving thinking", Educational leadership, 38, 384-385.
- SCHMECK, R. (1983), "Learning styles of college students", in R. Dillon & R. Schmeck (Eds), Individual differences and learning strategies: Issues in assessment instruction and evaluation, Academic press, New York.
- SIGEL, I., COOP, R. (1980), "El estilo cognitivo y la práctica en el aula", en Aportaciones de la Psicología a la Educación, Coop, R., White, K., Anaya.
- TRUFFELLO, IRENE (1987), Adaptación del "Inventory of Learning Processes" de Ronald Schmeck, Tesis de Magister en Educación no publicada. Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Chile, 102 págs.
-

Psicología en salud: Aplicaciones y especulaciones

Luis Montesinos, Rh. D. (1), y Juan Preciado,
Ph. D. (2).

RESUMEN

Se reseñan dos experiencias de Psicología en Salud, la primera trata de una intervención para aumentar la cantidad de parejas de pacientes, diagnosticados con una enfermedad de transmisión sexual, que solicitan atención médica. La segunda describe un componente de un programa comprensivo de reducción de riesgos cardiovasculares. Ambas ejemplifican dos niveles en los cuales puede actuar el psicólogo de la salud a nivel profesional, ya sea modificando la conducta de los proveedores de servicios o la de los pacientes de manera directa. Finalmente se exploran algunos de los desafíos futuros para el campo y se insinúan futuras direcciones.

A pesar de que desde comienzos de siglo hubo interés entre los psicólogos por la forma en que la mente podría afectar la salud física, éste decayó y eventualmente desapareció a medida que los psicólogos se fascinaron cada vez más con la salud "mental" contribuyendo de esa manera al dominio de la noción dicotómica mente-cuerpo (Taylor, 1990; Rodin & Stone, 1987, Millon, 1982).

Durante las dos últimas décadas, sin embargo, se ha renovado el interés por aplicar los conocimientos derivados de la ciencia psicológica a los problemas de salud (no mentales). Esto se aprecia claramente al revisar los artículos publicados en revistas psicológicas durante este siglo; muy pocos de ellos trataban de psicología en salud antes de la década de los 40. En 1950 el número alcanzó a 136 (la mayor parte de ellos relacionados con dolor, los efectos del estrés y los determinantes conductuales de la reproducción), aumentando a 257 en la década de los 60 y a 350 a comienzos de los 70. Desde entonces la cantidad de artículos ha aumentado considerablemente, experimentando un crecimiento explosivo especialmente después de la fundación de la división de Psicología en Salud dentro de la APA en 1978 y la aparición de la revista *Health Psychology* (Schofield, 1969).

Desde fuera de la Psicología tuvo un especial impacto, en este renovado interés, el reporte acerca de promoción en salud y prevención de enfermedades en 1979 del entonces Secretario de Salud de los Estados Unidos (Califano, 1979). En este quedó claramente

demostrada la influencia del estilo de vida (la forma en que las personas se comportan) en siete de las diez primeras causas de muerte en los Estados Unidos. En otras palabras la "conducta mata" (Lipsitt, 1989).

Desde entonces la cantidad de fondos otorgados para investigación en el área ha crecido considerablemente y son cada vez más los departamentos de Psicología que ofrecen especialización de post-gradó en el área. Así, la Psicología en Salud no es más un área emergente sino que ha florecido completamente, a pesar de que como actividad profesional aún requiere de bastante desarrollo. Profundizaremos más en este punto a lo largo de este artículo, para ello utilizaremos la definición dada por Rodin y Stone (1987) acerca del aspecto profesional del área. Estos autores lo definen como "aquellas intervenciones derivadas de la ciencia psicológica y cuyo propósito es alterar la experiencia o conducta de las personas relacionadas con salud, ya sea de manera directa o a través de la conducta o experiencia de las personas cuyas actividades afectan la salud de otros."

El resto de este artículo estará destinado a presentar dos experiencias que ilustran estos dos aspectos de la práctica profesional de la Psicología en salud. La primera trata de impactar en la conducta de pacientes, diagnosticados con una enfermedad de transmisión sexual (ETS), a través de la modificación de la conducta de enfermeras y doctores y la segunda trata de alterar directamente la conducta de pacientes con riesgos de desarrollar enfermedades coronarias.

(1) *Department of Psychology, Montclair State College, Upper Montclair, N.J. 07043.*

(2) *Department of Urban Health, Hostos Community College, 475 Grand Concourse, Bronx, N. Y. 10451*

ENFERMEDADES DE TRANSMISION SEXUAL

Incluso antes de la epidemia de SIDA, las ETS estaban aumentando en forma dramática virtualmente en todos los países del mundo (Organización Mundial de la Salud, 1983), esto a pesar de los importantes avances en profilaxis, diagnóstico y tratamiento de estas enfermedades. Las personas jóvenes, entre 15 y 25 años de edad son las que se encuentran en mayor riesgo de adquirir este tipo de infecciones.

Dos de las infecciones sexuales más prevalentes son la Gonorrea y la Uretritis no específica. En los Estados Unidos por ejemplo hasta Marzo de 1990 se habían reportado 160.000 casos de Gonorrea (se reportan cerca de dos millones cada año) y la cantidad de casos con Uretritis no específica alcanza aproximadamente a cinco millones anualmente.

Estas enfermedades presentan complicaciones bastante severas, siendo tal vez la más seria la enfermedad pélvica inflamatoria. Esta condición aumenta siete veces el riesgo de infertilidad y embarazos subsecuentes son generalmente ectópicos resultando en muerte del feto y amenazando la vida de la madre.

Ambas enfermedades pueden ser asintomáticas y son altamente contagiosas, por lo que es imperativo tratar no solamente a la persona que llega buscando tratamiento sino que también evaluar y eventualmente tratar a sus parejas (contactos) sexuales. Esto se intenta conseguir a través del seguimiento de los contactos el que generalmente toma una de dos formas. La primera consiste en solicitar al paciente los nombres de sus contactos sexuales y la clínica asume la responsabilidad de ubicarles y, en caso necesario, procurarles tratamiento. En la segunda forma se hace responsable al paciente de lo que suceda con sus contactos y generalmente se le entrega tarjetas con citas para que sus contactos vean al doctor en la clínica.

Basándonos en este segundo acercamiento y haciendo un gran énfasis en los aspectos de consejería realizamos un experimento en que se compararon dos intervenciones.

Método

El estudio se hizo en un centro universitario y su propósito fue aumentar el número de pacientes que proveían nombres de contactos sexuales y 2) aumentar el número de esos contactos que asistían al Servicio de Salud Estudiantil para diagnóstico y tratamiento. Los sujetos fueron estudiantes diagnosticados con gonorrea o uretritis no específica. Se categorizaron como Pacientes Origen o como Parejas. Un paciente origen fue definido como 1) un estudiante cuya razón para buscar tratamiento era o la presencia de síntomas o que hubiese sido informado por algún trabajador de salud que sus pruebas de laboratorio eran positivas (p. ej., después de un examen gineco-

lógico de rutina) y que requería tratamiento; y 2) que reportaba haber tenido contacto sexual con una persona que era estudiante de la universidad. Los contactos externos a la universidad no fueron incluidos en el estudio por razones prácticas (algunos podían vivir en otras ciudades) y porque el Servicio de Salud Estudiantil no estaba autorizado para darles tratamiento.

Una pareja era un estudiante de la universidad con quien el paciente de origen manifestaba haber tenido relaciones sexuales en el período de las últimas seis semanas.

Línea Base: Esta fase estaba destinada a evaluar las prácticas existentes en el Servicio y duró seis meses, en ella participaron 27 pacientes Origen. Cuatro enfermeras y dos doctores participaron como consejeros. La entrevista de consejería era hecha inmediatamente después de iniciado el tratamiento o una vez que el paciente era informado de los resultados de las pruebas de laboratorio.

El propósito de la entrevista era averiguar la razón que tenía el paciente para buscar tratamiento, educarle en la relación a la naturaleza de la E.T.S., enfatizar la importancia de adherir al tratamiento y de prevenir la reinfección, asegurar la confidencialidad, obtener los nombres de los contactos sexuales durante las últimas seis semanas, y pedir a los pacientes que instigaran a sus contactos a buscar tratamiento. Se especificaba que los nombres de los contactos eran requeridos solo para verificar si la pareja venía al Servicio y que nadie de éste intentaría ubicarle.

Fase Experimental. Inmediatamente después de la línea base se aplicaron de manera concurrente dos intervenciones experimentales durante un período de seis meses. Los pacientes fueron asignados al azar a una de las alternativas. Previo al comienzo de esta fase se realizó un entrenamiento individualizado con cada uno de los consejeros, consistente en una sesión de juego de roles en la que se proveyó modelamiento y retroalimentación correctiva.

Condición de Incentivos: 19 pacientes origen participaron en esta alternativa experimental. La consejería se hizo de la misma manera que en la etapa de línea base, pero además de ello se les dijo a los pacientes que si sus parejas se presentaban al Servicio de Salud para un examen, entonces no se les cobraría nada por la visita (ni a ellos ni a la pareja). Además, al paciente se le entregaron tarjetas que le podrían ayudar en hablar con la pareja y que contenían información acerca de la infección específica de que se tratara.

Condición de Llamada telefónica: 19 pacientes de origen participaron en esta segunda alternativa experimental. La sesión de consejería se mantuvo igual que en las dos condiciones anteriores y también

fueron entregadas tarjetas. En esta ocasión no se ofrecieron incentivos sino que se le dijo a los pacientes que si sus parejas no contactaban al Servicio de Salud dentro de los siguientes cinco días, entonces se les llamaría por teléfono (al paciente origen) para averiguar qué había sucedido. Se solicitaba el consentimiento del estudiante para este llamado y se le preguntaba cuáles eran las horas más convenientes para llamar. Se daba, además, el nombre de la persona que efectuaría el llamado la que siempre era del mismo sexo que el paciente de origen.

Dado que eran los consejeros y no los investigadores quienes estaban aplicando las distintas intervenciones, se hizo necesario asegurarse de alguna manera que los consejeros siguieran los protocolos de la manera establecida. Además de estandarizar el entrenamiento y tener reuniones periódicas en grupo e individualizadas con cada uno de ellos, se preguntó directamente a los sujetos si es que el consejero había aplicado un determinado tratamiento. Esto se incluyó en un cuestionario de satisfacción que era entregado al paciente una vez terminada la sesión.

Resultados

La primera columna de la Tabla 1 presenta el número de pacientes que manifiesta tener contacto sexual con otros estudiantes de la universidad (pacientes de origen) en el período de seis semanas que precedían a la visita. La segunda columna muestra el número y porcentaje de esos estudiantes que proveen el nombre de sus parejas.

Se encontró una diferencia significativa (χ^2 ; 1, $N=36$, 6.79, $p < .01$) entre el porcentaje de pacientes que identificaron a sus parejas durante la línea base (70%) versus aquellos que lo hicieron en las dos alternativas experimentales (100%).

La tercera columna presenta el número total de nombres dados y la última columna de la Tabla 1 presenta el porcentaje de esos contactos que vinieron al servicio para ser evaluados. Durante el período de línea base 56% de las parejas pidieron una consulta médica, 62% lo hicieron en la condición de incentivo y 90% durante la condición de llamada telefónica. La superioridad de esta última alternativa experimental fue significativa con respecto a ambas, la línea base (χ^2 ; 1, $N=44$, $p < .025$) y la condición de incentivo (χ^2 ; 1, $N=44$; 4.40, $p < .05$). No hubo diferencias significativas entre la etapa de línea base y la condición de incentivos.

Análisis posteriores indicaron que estas diferencias no estaban influidas ni por el tipo de consejeros (enfermera o médico) ni por el tipo de enfermedad (gonorrea o uretritis no específica).

Comentarios

Los resultados indican que la alternativa más eficiente y efectiva fue aquella en que algún miembro del Servicio de Salud Estudiantil llamaría al paciente de origen en caso de que la pareja no se presentara para

evaluación en un plazo de cinco días. Se tuvo que llamar solamente en dos ocasiones, tal parece que la inminencia del llamado fue suficiente para hacer que la mayor parte de los pacientes instigará a sus contactos para que solicitaran una cita en el Servicio de Salud. Por otra parte, también es cierto que el incentivo utilizado fue pequeño (\$3.00 por visita), tal vez si se hubiesen usado incentivos mayores los resultados habrían sido diferentes. Por otro lado, nos interesaba establecer un sistema que pudiese continuar siendo utilizado por el Servicio una vez que el estudio fuese completado, el usar incentivos más costosos habría impedido esta posibilidad.

Es importante señalar, además, que el sistema de llamado permite mantener contacto (a través de los pacientes de origen) con un grupo de personas probablemente infectadas permitiendo la detección y tratamiento temprano de estas personas que es ciertamente la única forma de evitar mayor propagación de la enfermedad.

PROGRAMA DE CONTROL DE RIESGOS CARDIOVASCULARES

Las enfermedades cardiovasculares, especialmente la enfermedad coronaria, constituyen la principal causa de muerte e invalidez en la mayoría de los países "occidentalizados". Un reporte reciente de la OMS señala que en 1989 murieron 12 millones de personas en el mundo por enfermedades cardiovasculares.

Estudios prospectivos tales como los realizados en Framingham, Massachusetts (Herd & Weiss, 1984), han permitido la identificación de varios factores (relacionados con el estilo de vida) que aumentan el riesgo de sufrir infartos o accidentes vasculares encefálicos.

Estos factores de riesgo son el fumar, la hipertensión, elevado nivel de colesterol, la obesidad, la diabetes y factores de personalidad o manejo del estrés.

Se ha demostrado que si se realizan algunos cambios conductuales tales como la reducción de la ingesta de grasas (especialmente las saturadas), de colesterol, y de sodio, si se mantiene un peso adecuado (no más ni menos de 10 a 20% del peso ideal), si se realizan ejercicios aeróbicos regularmente, si no se fuma y si se maneja bien el estrés se logra una reducción del riesgo de sufrir enfermedades coronarias (Puska, 1984; Farquhar, Macooby, Wood, Brietrose, Haskel, Meyer, Alexander, Brown, McAlister, Nash & Stern, 1977). Justamente basándonos en estos fundamentos es que estamos implementando un programa de reducción de riesgos cardiovasculares en el Metropolitan Hospital en la ciudad de Nueva York.

El programa se basa en la teoría de aprendizaje social y usa las técnicas derivadas de éste. Se hace un gran énfasis en el uso de pares como modelos y en proveer oportunidades para que los pacientes ejecuten las conductas, reciban retroalimentación y sean reforzados.

Hay un programa para dejar de fumar, de preparación de comidas saludables, un componente de manejo del estrés, un programa para reducir de peso y un club de diabéticos.

Método

El hospital está situado en East Harlem, una de las zonas de más bajo nivel socioeconómico de la ciudad, donde la mayoría de los habitantes son de raza negra y/o provienen de países latinoamericanos o las Islas del Caribe.

Pacientes que presentan uno o más de los riesgos descritos previamente son referidos al programa por su médico tratante. Luego de una entrevista inicial se les invita a participar en uno de los componentes destinados a instaurar conductas específicas relacionadas con los factores de riesgo.

Desde Enero del presente año se inició un programa de caminar rápido, el que se hace en grupo (varios estudios han demostrado que esto tiene un impacto positivo en la adherencia) y dependiendo del clima se hace en un edificio o simplemente en la calle. El beneficio del ejercicio aeróbico y su impacto en la disminución de la presión arterial ha sido documentado a través de estudios experimentales y epidemiológicos (Dubbert, Martin y Epstein, 1986). Asimismo se ha demostrado que el ejercicio disminuye los niveles totales de colesterol y aumenta los de lipoproteínas de alta densidad (el colesterol bueno). La evidencia de que el ejercicio ayudará a disminuir de peso está patentemente demostrada en el hecho de que prácticamente todos los programas exitosos destinados a bajar de peso incluyen un componente de ejercicios.

Se estima que los efectos beneficiosos del ejercicio se obtienen cuando la persona ejercita al 60 a 80% de su tasa cardíaca máxima por un período entre 20 a 30 minutos tres o cuatro veces a la semana. Por esta razón el programa comienza enseñando a la persona a calcular la zona meta (60 a 80% de su capacidad máxima) e instigándole a alcanzar el nivel mínimo para de allí ir avanzando hacia el 80 %. Se realizan tres sesiones a la semana y se sugiere a la persona que comience a planear hacer una caminata por su cuenta y que trate de involucrar a alguna otra persona. Tanto el ritmo de la caminata como el tiempo de duración son fijados por el paciente y desde allí se comienza a moldear hasta alcanzar la meta de veinte o treinta minutos.

La típica sesión comienza con el control de la presión sanguínea y el pulso seguido por estiramiento y caminata lenta, para después comenzar el período de caminar rápido. Durante todo este tiempo se monitorea la condición física de la persona (i.e., que no le falte el aire), se utiliza reforzamiento positivo y se alienta a la persona a usar diferentes imágenes placenteras que le distraigan de la rutina (se ha visto que esto influye en la adherencia a largo plazo). Al

finalizar se controla nuevamente el pulso y se da retroalimentación que dependerá de si la persona no alcanzó, se encuentra en o sobrepasó la zona meta (el número de latidos por minuto, que se había prefijado).

Resultados

Presentamos a continuación resultados preliminares para ocho pacientes, todas mujeres, entre 50 y 64 años de edad. Seis de ellas habían sido diagnosticadas como hipertensas, tres como diabéticas, siete tenían niveles no deseables de colesterol y seis estaban excedidas de peso (en más del 20% de su peso ideal). En consecuencia, los resultados fueron analizados en relación de las medidas fisiológicas de presión sanguínea, niveles de colesterol, glucosa y peso. Se compararon los datos de medición obtenidos antes de iniciar el programa con aquellos obtenidos después de diez y de 16 semanas (sólo para la presión sanguínea) de iniciado el mismo. Todos los datos fueron obtenidos de las fichas médicas y las mediciones fueron hechas por personal (enfermeros y laboratoristas) que no estaban informados de la participación de los pacientes en el programa. Se puede apreciar en la Tabla 2 que cuatro de las seis pacientes hipertensas lograron niveles normales de presión a las 16 semanas de participar en el programa, mientras que los otros dos lograron disminuir su presión después de 10 semanas de participación.

Los niveles de colesterol descendieron en la mayoría de las pacientes, pero (a las diez semanas) alcanzaron niveles deseables (menores a 200 mgs) en sólo dos de ellas. Si bien hubo disminución de peso y de los niveles de glucosa la disminución no fue clínicamente significativa.

COMENTARIOS

Este programa ha podido superar el problema de la adherencia al tratamiento probablemente porque son personas que viven cerca del hospital, y se les ha proveído de gran cantidad de reforzamiento positivo no sólo de las personas a cargo del programa sino que también de sus médicos tratantes. Veremos si es que estas personas son capaces de mantener este nivel de ejercicios por su cuenta. Para tratar de lograr esto se les llamará por teléfono o se les enviarán cartas, además de controles mensuales. El mantenimiento de este nivel de ejercicios es crítico porque está claramente demostrado que los efectos beneficiosos del ejercicio se pierden si es que éste no se hace continuamente.

Es necesario puntualizar que este programa es sólo un componente de un acercamiento comprensivo a la reducción de riesgos cardiovasculares y que, por tanto, los efectos positivos encontrados no pueden atribuirse solamente a este sino que muy probablemente se deban a la interacción del ejercicio con cambios producidos en otros comportamientos (la forma en que se cocina o una mejor adhesión al

tratamiento farmacológico por ejemplo). También es muy posible que disminuciones más significativas (sobre todo en glucosa y peso corporal) desde el punto de vista clínico se consigan después de períodos mas prolongados de ejercicio sistemático.

Palabras al cierre

Hemos descrito dos experiencias en las que la Psicología puede contribuir al tratamiento de problemas de salud. En la primera se modificó la conducta de médicos y enfermeras para que fuesen mas efectivos en lograr que los pacientes refirieran sus parejas a tratamiento. En la segunda se trabajó directamente con las pacientes para instaurar conductas que redujeran el riesgo de que sufrieran enfermedades coronarias. En la primera experiencia era relevante preocuparse de la significación estadística, en la segunda en cambio era más relevante la significancia clínica de los cambios y, por tanto, los datos fueron analizados y presentados de acuerdo a ellos. En ambas el psicólogo es parte de un equipo interdisciplinario al que contribuyen sus habilidades de investigación, evaluación y técnicas de cambio cognitivo-conductuales.

Estos son sólo dos ejemplos de contribución de la psicología al tratamiento de problemas de salud. Durante las dos últimas décadas las contribuciones han sido variadas y han abarcado no sólo los aspectos de tratamiento sino que, además, los de prevención, promoción, rehabilitación y los de investigación básica. Esto hace muy probable que de aquí a unos pocos años sea muy difícil dar una evaluación exhaustiva del campo dada la diversidad de problemas que se abordan.

A pesar de esto también es cierto que aún no hemos tenido un verdadero impacto en la llamada "industria" de salud. El número de psicólogos involucrados en el área aun es pequeño y las posiciones que ocupan no son las más influyentes.

A medida que el campo siga creciendo y que el sistema de salud continúe su inexorable camino hacia una crisis de proporciones los psicólogos se verán enfrentados a una serie de nuevos problemas.

Las preocupaciones éticas en relación al tratamiento entregado por otros o el uso de tecnología muy elaborada en la evaluación (uso de tests por computadora, por ejemplo); la excesiva especialización en que se podrían caer (psicólogos que se dediquen sólo a la reducción de peso, parcelando una vez más a la persona); la necesidad de más investigaciones y aplicaciones interdisciplinarias (los psicólogos debieran comenzar a leer y publicar más en las revistas de otras profesiones). A medida que los recursos se hagan más escasos, la competencia con otros profesionales será mas dura; los psicólogos deben prepararse para ser mas asertivos y defender su papel, sobre todo en el área de promoción de salud y prevención de enfermedades que es donde más probablemente se hagan las mayores inversiones en el futuro.

En el aspecto clínico se tendrá que intentar buscar intervenciones que sean lo más eficiente posible (pueden obtenerse los mismos resultados con un sencillo entrenamiento en relajación que los obtenidos con un sofisticado y costosísimo equipo de biorretroalimentación.) (Taylor, 1990).

Además, debieran involucrarse más en la toma de decisiones tanto a nivel institucional como legislativo para tener un impacto real en las organizaciones y comunidades. Esto abrirá la posibilidad para una mayor influencia de la psicología social en el campo y que se hagan más alianzas con salubristas y educadores en salud.

Por último a medida que el mundo comience a ser cada vez mas interdependiente, el problema de la sobrevivencia del planeta requerirá de nuestra atención. Problemas como la polución, la sobrepoblación, la urbanización, y otros similares están indudablemente relacionados con la forma en que nos comportamos, en cómo percibimos, cómo evaluamos, cómo tomamos decisiones, todos problemas que se supone los psicólogos estudiamos y sobre los cuales algo sabemos. Pensamos que la Psicología en Salud ofrece la mejor oportunidad para poner este conocimiento en práctica y enfrentar adecuadamente estos grandes desafíos.

TABLA 1
ENFERMEDADES DE TRANSMISION SEXUAL

	PAC. ORIGEN	PROVEEN NOMBRES	Nº DE NOMBRES	% DE PAREJAS
LINEA BASE	27	19 (70%)	23	56
EXPERIMENTAL				
INCENTIVO	19	19 (100%)	24	62
TELEFONO	19	19 (100%)	20	90

TABLA 2
ENFERMEDADES CARDIOVASCULARES

S	PRESION SANGUINEA			COLESTEROL		GLUCOSA		PESO	
	antes	10 s	16 s	antes	10 s	antes	10 s	antes	10 s
1	160/100	140/080	130/090	268	218			200	194
2.	150/088	130/088	130/080	196	190			208	196
3.				252	208			250	243
4.				369	280	360	220	260	207
5.	150/090	140/080	140/080	294	211	380	193	118	117
6.	160/085	150/100	140/090	252	197	160	122	177	175
7.	180/100	160/100		360	298			120	118
8.	200/100	160/100		204	186			150	148

BIBLIOGRAFIA

CALIFANO, J.A., (1979). Healthy People. The Surgeon General's Report on Health Promotion and Disease Prevention. U.S. Department of Health Education and Welfare.

DUBBERT, P.M., J. E. & EPSTEIN, L.H., (1986). Self-Management of Exercise: Self-Management Approaches to the Prevention and Treatment of Physical Illness. New York: Academic Press.

FARQUHAR, J.W. MACOOBY, N., Wood, P. D., Briet-rose, H., Haskel, W.L., Meyer, A.J., Alexander, J.K., Brown, B.W., McAlister, Al.L., Nash, J.D., & Stern, M. P., (1977). Community Education for Cardiovascular Health. Lancet, 1, 1192-1195.

HERD, J. A., & WEISS, S.M., (1984). Overview of Hipertension: Its treatment and prevention, en Behavior Health, editado por J.D. Matarazzo, S.M. Weiss, J.A. Herd, N.E. Miller, y S.M. Weiss. New York: John Wiley and sons.

LIPSITT, L.P., (1989). Behavior is a life and death matter: Risks factors in development. Conferencia en la reunión de la American Psychological Society, Alexandria, VA.

MILLON, T., (1982). On the Nature of clinical health psychology, en Handbook of clinical health psychology, editado por T. Millon, C. Green, & R. Meagher. New York: Plenum Press.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD, (1983). Séptimo programa general de trabajo para el período 1984 - 1989. Ginebra.

PUSKA, P., (1984). Community based prevention of cardiovascular disease: The North Karelia Project, en Behavior health editado por J.D. Matarazzo, S.M. Weiss, J.A. Herd, N. E. Miller, y S.M. Weiss. New York: John Wiley and sons.

RODIN, J., & STONE, G., (1987). Historical highlights in the emergence of the field, en Health psychology, A Discipline and a profession, editado por G.C. Stone, S.M. Weiss, J.D. Matarazzo. N. E. Miller, J. Rodin, C. D. Belar, M.J. Follick & J. E. Singer. Chicago: The University of Chicago Press.

SCHOFIELD, W., (1969). The role of psychology in the delivery of health services. American Psychologist, 24, 568 - 584.

TAYLOR, S.E., (1990). Health Psychology. The Science and the Field. American Psychologist, 45, 40 - 50.

Objetivos, fundamentos teóricos y características de algunos programas para enseñar a pensar: un estudio comparativo

Lidia Alcalay S.
Franco Simonetti B*

RESUMEN

Este trabajo destaca la necesidad de incrementar en forma explícita y sistemática las habilidades de pensamiento en alumnos de edad escolar. Para ello se presentan seis programas que han sido elaborados e implementados con ese objetivo. Tales programas se describen y analizan comparativamente en base a parámetros tales como fundamentos teóricos subyacentes, objetivos, habilidades específicas que pretenden desarrollar, formatos empleados y metodologías instruccionales privilegiadas.

ABSTRACT

This work states, in an explicit and systematic way, the necessity of increasing school student's thinking skills. In this respect, six programs that have been developed and implemented with this purpose, are presented. These programs are described, analyzed and compared according to certain parameters such as: underlying theoretical basis, objectives, specific skills that the programs intend to increase, presentation formats and instructional methodologies.

INTRODUCCION

La necesidad de incrementar en los alumnos habilidades de pensamiento ha pasado a constituir un objetivo prioritario de nuestros tiempos. Lo que se suponía constituía una labor implícita del sistema educativo, hoy día ha llegado a constituirse en un objetivo explícito y perentorio frente a las demandas, cada vez más crecientes, de la sociedad contemporánea.

Es indudable que la habilidad para pensar en forma efectiva siempre ha sido importante. Sin embargo, en la actualidad, la necesidad de contar con habilidades de pensamiento eficaces resulta más crítica que nunca; el mundo contemporáneo es más complejo, y en consecuencia más complejos aún los desafíos que presenta.

Como respuesta a la creciente demanda por contar con diseños instruccionales que permitan acceder a tales propósitos, se cuenta actualmente con diversos programas de variada naturaleza y alcance. Producto de experiencias educativas circunscritas a poblaciones particulares, y surgidos, los más, a

partir de la necesidad por operacionalizar elaboraciones teóricas en el campo cognitivo, el panorama actual de programas presenta una amplia cobertura a la cual se puede acceder, ya sea considerándolos como currículos globales o bien como instancias educativas de aplicación circunscrita a algún aspecto cognitivo puntual.

Aunque todos los programas coinciden explícitamente en su objetivo central, "incrementar habilidades de pensamientos", sus fundamentos teóricos, específicos, habilidades a desarrollar y sus formatos, difieren tanto en alcances y procedimientos, como metodologías instruccionales.

Es propósito del presente trabajo presentar una descripción comparativa de seis programas desarrollados en este campo, cuya selección se ha hecho en función de su preponderancia en la literatura especializada, antecedentes de aplicación y posibilidad de acceso a los textos originales; *Inteligencia Aplicada* (Stemberg 1986); *Filosofía Para Niños* (Lipman, 1983); *Estructura del Intelecto* (Meeker y Meeker, 1975);

Enriquecimiento Instrumental (Feuerstein, 1980);
CORT (deBono, 1983) y Odisea (Adams et. al, 1986)
1

FUNDAMENTACION TEORICA, OBJETIVOS Y HABILIDADES CONSIDERADAS

INTELIGENCIA APLICADA

Este programa es una consecuencia directa de la Teoría Triárquica de la Inteligencia de Robert J. Sternberg desarrollada a mediados de la década de los 80 como una alternativa a la tradición psicométrica. Su énfasis no está puesto en comprender la estructura de las habilidades mentales que conforman la inteligencia, sino más bien en comprender los procesos que la subyacen.

La teoría debe su nombre a que consta de tres subteorías: la componencial, experiencial y contextual. La subteoría componencial relaciona la inteligencia con el mundo interno del individuo, especificando los mecanismos mentales que conducen a una conducta más o menos inteligente. Dichos mecanismos o componentes de procesamientos de información incluyen metacomponentes (procesos ejecutivos utilizados en la planificación, monitoreo y evaluación del desempeño de una tarea), **componentes de ejecución** (procesos empleados en la realización de las diversas estrategias para resolver problemas) y **componentes de adquisición de conocimiento**

(procesos utilizados básicamente en el aprendizaje). La subteoría experiencial relaciona la inteligencia tanto con el mundo interno como con el mundo externo del individuo, especificando en qué circunstancias la inteligencia se hace más crítica. En este sentido, la teoría enfatiza por una parte la capacidad para enfrentarse a tareas o situaciones nuevas, y por otra, la capacidad de automatizar el procesamiento de la información. Por último, la subteoría contextual relaciona la inteligencia con el mundo externo del individuo, incluyendo aspectos tales como la adaptación, selección y moldeamiento del medioambiente.

El objetivo general de **Inteligencia Aplicada (IA)** es ayudar a los alumnos de enseñanza secundaria y universitaria a conocer, comprender y mejorar sus habilidades para un desempeño adecuado de aquellos procesos que supuestamente subyacen la conducta inteligente.

Con este propósito, y en directa relación con las tres subteorías, el programa incluye tres secciones, cada una de las cuales se circunscribe a las habilidades de una área determinada; la primera se centra en el conocimiento y desarrollo de los procesos mentales o componentes que están a la base de la conducta inteligente; la segunda pone énfasis en las habilidades necesarias para enfrentar la novedad y automatizar el desempeño inteligente. Por último, la tercera parte se preocupa de los contextos reales en que actúan los procesos intelectuales, para lo cual el programa entrena habilidades intelectuales "prácticas" (Tabla N° 1).

TABLA N° 1
INTELIGENCIA APLICADA (Intelligence Applied - IA)

R. Sternberg, 1986

<p>Fundamentación Teórica Teoría Triárquica de la Inteligencia (Sternberg, 1985)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Subteoría componencial <ul style="list-style-type: none"> — Metacomponentes — Componentes de ejecución — Componentes de adquisición del conocimiento • Subteoría experiencial <ul style="list-style-type: none"> — Capacidad para enfrentar tareas y situaciones nuevas — Capacidad para automatizar el procesamiento de información • Subteoría contextual <ul style="list-style-type: none"> — Adaptación al propio medio ambiente — Selección del medio ambiente — Moldeamiento del medio ambiente 	<p>Objetivo General</p> <p>Ayudar a las personas a comprender y mejorar sus habilidades intelectuales para el desempeño de aquellos procesos que supuestamente subyacen la conducta inteligente.</p> <p style="text-align: center;">Objetivos Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer y desarrollar: <ul style="list-style-type: none"> — Metacomponentes — Componentes de ejecución — Componentes de adquisición de conocimiento • Desarrollar habilidades para enfrentar lo nuevo y automatizar el desempeño • Entrenar habilidades intelectuales "prácticas".
--	--

1) El hecho de ser considerados para efectos del presente trabajo no implica en modo alguno una recomendación para su uso ni menos aún un reconocimiento explícito de su efectividad. Para este último punto véase Nickerson y col. (1985).

FILOSOFIA PARA NIÑOS

El programa **Filosofía para Niños (FPN)** se basa en los postulados sobre la Indagación Filosófica planteados por M. Lipman (1980). Dicho autor sostiene que la educación debiera estimular a los niños a pensar filosóficamente y a reflexionar acerca de su propio proceso de pensamiento, dado que el pensamiento lógico, reflexivo y flexible, característico del pensamiento filosófico, capacita a los niños a pensar más eficiente y efectivamente.

La indagación filosófica - eje de la metodología de trabajo del programa - permite que los niños accedan a la búsqueda de técnicas que presuponen una apertura a la evidencia y la razón; el programa supone que cuando se internalizan estos procedimientos, se convierten en hábitos reflexivos del individuo. De esta manera, cuando a los niños se les estimula a pensar filosóficamente, la clase completa se convierte en una **comunidad de indagación** que opera en función del diálogo, promoviendo una actitud de reflexión y consideración de alternativas.

El programa hace suyo el hecho que los niños desean aprender y desean hacerlo significativamente. Esta búsqueda de significados es un proceso de descubrimiento más que de transmisión de información,

pues en concordancia con un principio básico del programa, no es posible "entregar" significados a otros debido a que éstos nacen, prioritariamente, de la percepción que tienen las personas de las relaciones entre las partes y el todo, y entre medios y fines.

El objetivo general del programa Filosofía Para Niños es ayudar a los niños a mejorar sus habilidades de razonamiento y hacerlos pensar acerca del pensamiento a medida que discuten conceptos que son relevantes para ellos.

Específicamente se pretende mejorar la capacidad de razonamiento y desarrollar tanto la capacidad de encontrar significado en la experiencia como la comprensión ética y la creatividad.

Formalmente, **Filosofía Para Niños** está organizado en torno a novelas filosóficas, cada una de las cuales profundiza determinadas habilidades de pensamiento que están en función del nivel educacional de los alumnos. El curriculum está conformado por las novelas Elfie (Razonando acerca del pensamiento), Kio y Gus (Razonando acerca de la naturaleza), Pixie (Razonando acerca del lenguaje), Harry (Habilidades básicas de pensamiento), Lisa (Razonando sobre ética), Suki (Razonando en las artes del lenguaje) y Mark (Razonando acerca de las ciencias sociales) (Tabla Nº 2).

TABLA Nº 2

FILOSOFIA PARA NIÑOS (Philosophy for Children - FPN)

Lipman, Sharp y Oscayan, 1980

Fundación Teórica

Teoría de la Instrucción Filosófica
(Lipman, 1980)

- Instrucciones deben tener a:
 - pensar acerca del propio proceso de pensamiento
 - desarrollar un pensamiento lógico, reflexivo y flexible.
- Indagación filosófica: permite una apertura a la evidencia y la razón
- Comunidad de indagación:
 - opera en base al diálogo entre los miembros de grupo.
 - promueve una actividad de reflexión y de consideración de alternativas
- Búsqueda de significados:
 - procesos de descubrimiento más que de transmisión de información
 - significados surgen de la percepción de las relaciones entre las partes y el todo, así como de las relaciones entre medios y fines.

Objetivo General

Ayudar a los niños a mejorar sus habilidades de razonamiento al hacerlos pensar acerca del pensamiento, a medida que discuten conceptos que son relevantes para ellos.

Objetivos Específicos

- Mejorar la capacidad de razonamiento
- Favorecer la capacidad de encontrar significado en la experiencia
- Desarrollar comprensión ética
- Incrementar la creatividad

ESTRUCTURA DEL INTELLECTO

El programa **Estructura del Intelecto (SOI)** corresponde a una aplicación hecha a la educación por Meeker y Meeker (1975), del Modelo Multifactorial de Inteligencia desarrollado por Guilford (1982).

El programa considera diversos tipos de inteligencia específica, los cuales se generan a partir de las combinaciones de las tres dimensiones establecidas por el modelo de Guilford, a saber, **Operaciones** (Cognición, Memoria, Evaluación, Producción Convergente, Producción Divergente), **Contenidos** (Figurativos, Simbólicos, Semánticos), y **Productos** (Unidades, Clases, Relaciones, Sistemas, Transformaciones, Implicaciones).

El objetivo general del programa Estructura del Intelecto es entregar a los alumnos las habilidades intelectuales necesarias para aprender en forma más eficiente los contenidos curriculares.

Los objetivos específicos que se plantea el programa son establecer las bases cognitivas para la

adquisición de las habilidades académicas específicas, rehabilitar aquellos alumnos que tienen dificultades de aprendizaje, enriquecer el proceso de estudio e identificar los estilos de aprendizaje de manera que esto redunde en un intento por hacer coincidir los programas con los estilos particulares de los alumnos.

El programa **SOI** enfatiza el entrenamiento de 26 habilidades intelectuales consideradas necesarias para un aprendizaje escolar exitoso. (Tabla Nº 3). El programa supone que dichas habilidades constituyen la base para una posterior enseñanza de habilidades de razonamiento de alto orden y de pensamiento crítico.

Para el entrenamiento de estas habilidades, el programa se organiza en torno a cinco manuales que se corresponden con las cinco operaciones que describe el modelo; Conocimiento (aprendiendo a comprender), Memoria (aprendiendo a recordar), Evaluación (aprendiendo a planificar y a tomar decisiones), Producción convergente (aprendiendo a resolver problemas) y Producción divergente (aprendiendo a ser creativo).

TABLA Nº 3

ESTRUCTURA DEL INTELLECTO (Structure of Intellect - SOI)

Meeker y Meeker, 1975

Fundamentación Teórica

Modelo Estructura del Intelecto (Guilford, 1959)

- Operaciones
 - Conocimiento
 - Memoria
 - Evaluación
 - Producción Convergente
 - Producción Divergente
- Contenidos
 - Figurativo
 - Simbólico
 - Semántico
- Productos
 - Unidades
 - Clases
 - Relaciones
 - Sistemas
 - Transformaciones
 - Implicaciones

Objetivo General

Entregar a los alumnos las habilidades intelectuales necesarias para aprender contenidos curriculares y pensamiento crítico

Objetivos Específicos

- Preparar al alumno para el aprendizaje de habilidades académicas
- Rehabilitar alumnos con dificultades de aprendizaje
- Enriquecer el proceso de estudio
- Identificar estilos de aprendizaje

ENRIQUECIMIENTO INSTRUMENTAL

El programa **Enriquecimiento Instrumental (EI)** ha sido desarrollado por Feuerstein (1980) y se basa en la Teoría de Aprendizaje Mediatizado del mismo autor.

El término clave que subyace al programa lo constituye el concepto de **modificabilidad cognitiva**, en el sentido que el programa está dirigido, no a la mera rehabilitación de conductas y habilidades específicas, sino a cambios de naturaleza estructural que alteran el curso y dirección del desarrollo cognitivo.

Feuerstein distingue dos formas de interacción entre individuo y medio ambiente que contribuyen al desarrollo de la estructura cognitiva: la exposición directa al estímulo que proviene del medio ambiente, y las **experiencias de aprendizaje mediatizadas** por un agente. A pesar que ambos tipos de interacción se consideran esenciales, las diferencias entre niveles de desarrollo cognitivo se atribuyen fundamentalmente a las diferencias que se registran en las experiencias mediatizadas, ya que son estas últimas las que hacen posible que la persona se pueda beneficiar de las primeras.

Producto de la carencia de experiencias de aprendizaje mediatizadas son las **funciones cognitivas deficientes**, otro de los conceptos fundamentales del programa. El programa distingue funciones deficientes en las tres fases del acto mental; input, elaboración y output. En este mismo plano, destaca, también el concepto de mapa cognitivo. Este alude a un conjunto de siete parámetros en función de los cuales se analizan, categorizan y ordenan los actos mentales: Contenido, Operaciones, Modalidad, Fase, Nivel de complejidad, Nivel de abstracción y Nivel de eficiencia.

El objetivo general de **Enriquecimiento Instrumental** es desarrollar habilidades de pensamiento y solución de problemas con el propósito que los

alumnos lleguen a ser aprendices autónomos. En este sentido, la meta general es sensibilizar al individuo de manera tal que sea capaz de registrar, elaborar y llegue a ser modificado por la exposición directa a los eventos y experiencias de la vida, de forma de incrementar cada vez más el aprendizaje y el uso eficiente de los estímulos a los que se enfrenta.

En cuanto a los objetivos específicos que el programa pretende alcanzar, se destaca el hecho de ser una instancia para corregir las funciones deficientes que caracterizan la estructura cognitiva del individuo. Pretende inculcar ciertos conceptos básicos, vocabulario, operaciones y relaciones que son necesarios para el desempeño de tareas cognitivas similares a aquellas incluidas en el programa. Este se plantea también como objetivo el constituirse en una fuente generadora de motivación intrínseca por medio de la formación del hábito, así como también estimular un pensamiento reflexivo mediante el desarrollo en el alumno de una percepción de sí mismo como generador activo de conocimiento e información, más que como un receptor pasivo, y meramente reproductor de ella.

En lo que respecta a las habilidades, el programa se compone de 15 Instrumentos que proporcionan el contexto para el aprendizaje mediatizado.

Estos se agrupan en tres categorías cada una de las cuales está en función de las habilidades lectoras que registren los alumnos. Los instrumentos no verbales incluyen Organización de Puntos, Percepción Analítica e Ilustraciones. Entre los instrumentos diseñados para alumnos que poseen un vocabulario limitado se incluyen Orientación en el espacio I, II y III, Comparación, Relaciones Familiares, Progresiones Numéricas y Silogismos. Por último, los instrumentos que requieren una capacidad de lectura y comprensión corresponden a Categorización, Instrucciones, Relaciones Temporales, Diseño Representacional y Relaciones Transitivas. (Tabla N° 4)

TABLA N° 4

ENRIQUECIMIENTO INSTRUMENTAL (Instrumental Enrichment - IE)

Fundamentación Teórica

Teoría del aprendizaje Mediatizado
(Feuerstein, 1980)

R. Feuerstein, 1980

- Modificabilidad cognitiva
- Cambios de naturaleza estructural
- Experiencias de Aprendizaje Mediatizadas:
 - Dan cuenta de las diferencias entre niveles de desarrollo cognitivo
- Funciones cognitivas deficientes
 - A nivel de input
 - A nivel de proceso
 - A nivel de output
- Mapa cognitivo
 - Conjunto de 7 parámetros para analizar, categorizar y ordenar los actos mentales

Objetivo General

Desarrollar habilidades de pensamiento y solución de problemas con el propósito de que los alumnos lleguen a ser aprendices autónomos.

Objetivos Específicos

- Corregir funciones cognitivas deficientes
- Adquirir conceptos básicos, vocabulario, operaciones y relaciones
- Generar motivación intrínseca a través de la formación de hábitos
- Estimular el pensamiento reflexivo
- Desarrollar en el alumno una percepción de sí mismo como generador activo de conocimiento

APRENDER A PENSAR (CoRT)

El programa **CoRT** corresponde a un diseño instruccional desarrollado por Edward de Bono cuyas bases teóricas se fundamentan en los planteamientos desarrollados por el mismo autor sobre Pensamiento Lateral (de Bono, 1970).

CoRT postula que la mente, entendida básicamente como un sistema procesador de información que crea y evalúa patrones y los almacena para posteriormente reconocerlos, constituye una conceptualización estrecha y limitada. Entre las deficiencias inherentes a un sistema de esta naturaleza, destaca la escasa capacidad para automejorarse, limitación que se ve ilustrada por el hecho que, el sistema al establecer unidades y patrones definitivos, **ellos** pueden llegar a ser muy rígidos, de manera tal que, a través del tiempo, estas unidades y patrones tienden únicamente a alterar la información, y no a modificarse ellos mismos. De esta manera, la tendencia autocorrectiva del sistema no basta para compensar la mencionada deficiencia: se hace necesaria la presencia del pensamiento lateral.

En este sentido el pensamiento lateral constituye un complemento esencial al sistema de procesamiento de información, posibilitando reestructurar la información disponible en un nuevo y mejor patrón. Dicho rearrreglo tiene el mismo efecto que un insight, en el sentido de afectar los patrones que determinan el flujo del pensamiento y controlar cómo las cosas son percibidas.

El objetivo general del programa **CoRT** es enseñar

a generar soluciones originales a los problemas a través de una modificación en las percepciones, con el propósito de visualizar las cosas de manera más clara, amplia y diferente.

Específicamente, se espera que el uso del **CoRT** posibilite acceder a cuatro niveles en el logro de la adquisición de habilidades de pensamiento. En un primer nivel, se espera que el alumno tome conciencia general del pensamiento como una habilidad susceptible de ser entrenada. El segundo se da al generarse un acercamiento más estructurado al pensamiento, que incluya un mejor balance entre observar las consecuencias de una acción o elección y buscar alternativas. El tercer nivel incluye una organización del pensamiento como una serie de etapas que tienen relación con un determinado propósito.

Por último, **CoRT** pretende ser un medio para alcanzar el nivel en que el alumno observe y comente acerca de su propio proceso de pensamiento.

En cuanto a habilidades específicas, **CoRT** gira en torno a los diversos aspectos que se relacionan con la capacidad para hacer que las cosas sucedan. En este sentido el programa ha sido desarrollado para enseñar preponderantemente dicha operatividad; de allí que las herramientas **CoRT** estén diseñadas para, y se las denomine específicamente "herramientas de operación".

Concretamente el programa consta de seis unidades: Introducción, Organización, Interacción, Creatividad, Información y Sentimientos y Pensamientos de Acción. Cada una de ellas incluye a su vez diez lecciones que se corresponden con una habilidad (Tabla Nº 5).

TABLA Nº 5

APRENDER A PENSAR (Cognitive Research Trust - CoRT)

Fundamentación teórica

Edward de Bono, 1975

Teoría del Pensamiento Lateral
(De Bono, 1970)

- Mente: sistema procesador de información
- Sistema como creador, reconocedor y evaluador de patrones
- Restricción del sistema:
 - poca capacidad para automejorarse
 - tendencia a alterar la información más que alterar a sí mismo.
- Pensamiento lateral:
 - Complemento esencial al sistema de procesamiento de información
 - Compensa su restricción, permitiendo reagrupar la información disponible en un patrón nuevo y mejor.
 - Rearreglo equivalente al insight. Afecta los patrones que determinan el flujo del pensamiento y controlan cómo las cosas son percibidas

Objetivo General

Enseñar a generar soluciones originales a los problemas a través de una modificación en las percepciones, con el propósito de visualizar las cosas de manera más clara, amplia y diferente.

Objetivos Específicos

- Tomar conciencia del pensamiento como una habilidad entrenable
- Lograr una comprensión más elaborada del pensamiento
- Organizar el pensamiento en etapas relacionadas a un propósito
- Reflexionar en torno al propio proceso del pensamiento

ODISEA

El programa **Odisea (OD)** tiene su origen en un proyecto iniciado en Venezuela a fines de 1979 por el Ministerio de la Inteligencia, organismo gubernamental creado con el propósito de explorar la manera de incrementar la efectividad del proceso educacional y facilitar el desarrollo de las potencialidades intelectuales.

Si bien el programa adopta una posición ecléctica, hay claramente una inclinación por la Teoría de los Esquemas (Adams, 1983). Sucintamente, dicha teoría plantea que al aprender un contenido, la memoria no almacena todos los eventos asociados a él sino que ellos se reducen a un arreglo de primitivas, conservándose la estructura a través de un intrincado conjunto de interconexiones entre primitivas. Dichas estructuras de memoria - llamadas "esquemas" - son las que permiten que dos experiencias diferentes tengan representaciones internas con similar subconjunto de las primitivas, lo cual, a su vez, facilita la transferencia. Si bien la transferencia puede ser directa, vale decir desde una situación problema a otra a través de la similitud superficial entre problemas, Odisea pone su énfasis en la transferencia mediatizada, es decir, aquella provocada por la disimilaridad entre los problemas y estimulada por la provisión de ayudas tales como proposiciones de principios y diagramas abstractos.

El objetivo general de **Odisea** es incrementar la habilidad de los alumnos para efectuar una amplia variedad de tareas intelectualmente exigentes. Para alcanzar dicho propósito, el programa se plantea como instancias intermedias a desarrollar en los alumnos un conocimiento acerca del pensamiento en general, y del propio proceso en particular. Asimismo se destacan como objetivos específicos importantes promover actitudes que contribuyan al logro y crecimiento intelectual, fomentar el desarrollo de estrategias mentales que apoyen la transferencia productiva de una situación a otra y desarrollar un repertorio de estrategias de amplia aplicación, con el propósito de emplearlas en cualquier oportunidad apropiada.

El programa está organizado en seis Series de Lecciones, cada una de las cuales enfatiza una habilidad considerada importante para el pensamiento: Fundamentos del Razonamiento, Solución de Problemas, Razonamiento Verbal, Toma de Decisiones, Pensamiento Inventivo y Entendiendo el Lenguaje.

Cada Serie de Lecciones está dividida en Unidades, las cuales centran su atención en los aspectos específicos del tópico de la Serie: A su vez, cada Unidad está compuesta por un conjunto de lecciones individuales, las que constituyen la columna vertebral del curso. (Tabla N° 6)

TABLA N° 6

ODISEA: UN CURRÍCULUM PARA PENSAR
Odyssey: a curriculum for thinking

Adams y otros, 1986

Fundamentación Teórica

Teoría de los Esquemas
(Admas, 1983)

- Esquemas: interconexiones entre primitivas
- Constituyen las unidades almacenadas en la memoria
- Permiten que dos experiencias diferentes tengan representaciones internas similares
- Proveen los medios para la adquisición de conocimiento abstracto generalizado y categorial
- Explica que la transferencia mediatizada, con la ayuda de principios y diagramas posibilita que los aprendizajes perduren a través del tiempo

Objetivo General

Incrementar la habilidad de los alumnos para efectuar una amplia variedad de tareas intelectualmente exigentes

Objetivos Específicos

- Desarrollar el conocimiento de los alumnos acerca de pensamiento en general y el propio proceso en particular
- Promover actitudes que contribuyan al logro y crecimiento intelectual
- Fomentar el desarrollo de estrategias mentales que apoyen la transferencia productiva de una situación a otra
- Desarrollar un repertorio de estrategias de amplia aplicación con el propósito de emplearlas en cualquier oportunidad apropiada.

CONSIDERACIONES FINALES

Todos los programas analizados se fundamentan en alguna medida en una teoría de desarrollo intelectual, permitiendo de esta manera una mayor claridad en cuanto al qué y por qué de los objetivos planteados, y la dirección y magnitud del cambio esperado.

Aún cuando todos los programas revisados se plantean como objetivo primordial desarrollar habilidades intelectuales, no existe concordancia entre ellos acerca de algunos aspectos cruciales que dan estructura al currículum. Así por ejemplo, dentro de un mismo programa se detecta que ellos no siempre son explícitos respecto a los procesos que intentan desarrollar, y sí lo son, se observa sobreposición entre dichos procesos (por ejemplo, en CoRT " Considere todos los factores", y " Expandir").

Asimismo, es corriente encontrar diferencias superficiales en cuanto a habilidades a desarrollar; sin embargo, analizar en profundidad, presentar una gran equivalencia referencial (Así por ejemplo, mientras Enriquecimiento Instrumental habla de "Categorización", Odisea lo cataloga como "Ordenación").

Al considerar las características de las habilidades destacadas, es posible, en un primer nivel de análisis, establecer una división entre aquellos programas que se inclinan por un entrenamiento de procesos cognitivos básicos (Enriquecimiento Instrumental, por ejemplo), y aquellos con una orientación más heurística, que enfatizan el desarrollo de estrategias de solución de problemas (por ejemplo, CoRT).

Un supuesto que está a la base de los programas es que existe transferencia de los aprendizajes del programa, ya sea situaciones de aprendizaje escolar, como no escolar. En este sentido, cabe destacar que en programas de orientación heurística la intención de transferencia es más explícita, ya que se expone al alumno a situaciones y problemas de la vida diaria, y en base a ellos se desarrollan estrategias de solución de problemas. Por otra parte, en programas que se centran en procesos básicos este interés por la transferencia no aparece explicitado en forma tan evidente, aún cuando el supuesto central de estos programas es justamente el entrenamiento de estas unidades básicas, lo cual permitiría la transferencia de una situación a otra, y no el entrenamiento de habilidades que responden a situaciones específicas.

En todos los programas se destaca la importancia de un profesor que conozca y domine los postulados y contenidos del programa para poder implementarlo adecuadamente en la situación escolar. Al parecer, el éxito logrado depende en gran medida del tipo de intervención del profesor, aún cuando los programas difieren en cuanto al grado de participación que se espera del profesor, y la posibilidad de ser creativo que éste tiene en el desarrollo de las actividades. Esta crítica participación del profesor estaría indicando la necesidad - cada vez más prioritaria - de un adecuado entrenamiento y capacitación en esta línea, ya sea dentro de la formación profesional de los profesores, como en su perfeccionamiento docente (Tabla Nº 7).

TABLA Nº 7

	RANGO DE EDAD	DURACION DEL PROGRAMA	METODOLOGIA DE INSTRUCCION	AGENTE QUE IMPLEMENTA EL PROGRAMA
IA	Enseñanza Secundaria y Universitaria	1 semestre a 1 año en sesiones de 50', 3 veces por semana	Actividades estandarizadas más otras desarrolladas por el profesor	Profesor, quien debe recibir entrenamiento en habilidades intelectuales en general y en estrategias específicas para enseñar el programa.
FPN	Kinder a 4º año de Enseñanza Media	Una novela por año en sesiones de 40', 3 veces por semana	La sala de clase se constituye en una "comunidad de indagación" la cual discute y reflexiona en torno a las novelas	Profesor, quien debe recibir un entrenamiento intenso y extenso en el enfoque del programa.
SOI	Kinder hasta 4º año de Enseñanza Media	Duración variable hasta lograr los objetivos, en sesiones semanales de 30'.	Actividades estructuradas con una clara especificación de objetivos, habilidades, instrucciones y materiales.	Profesor, quien debe recibir entrenamiento en la teoría SOI, en los procedimientos de diagnóstico y los instrumentos utilizados.
EI	5º año Básico a 4º año de Enseñanza Media.	2 a 3 años en sesiones de 45', 3 veces por semana.	Actividades estructuradas en instrumentos que posibilitan acceder a experiencias mediadoras.	Profesor, quien debe recibir un entrenamiento intenso y extenso en el conocimiento de la teoría EI y de los instrumentos del programa.
CoRT	4º año Básico a 4º año de Enseñanza Media	2 años en sesiones semanales de 35'.	Actividades estandarizadas que incluyen operaciones, ejemplos y casos prácticos.	El profesor es quien aplica el programa. Aún cuando no requiere de un entrenamiento previo, éste es recomendable.
ODI	3º a 8º año de Enseñanza Básica	1 año en sesiones de 45', 4 veces por semana.	El guión especificado por el programa constituye un modelo de secuencia de los diálogos y de las actividades interactivas.	Profesor, quien no requiere de entrenamiento previo.

En esta misma línea, cabe destacar que la especificación de la metodología para la implementación de las actividades, varía en los diferentes programas; desde una descripción acabada de cada una de las sesiones, como en el caso de **SOI** y **Odisea** a una descripción menos explícita en que se espera una mayor participación creativa del profesor, como en **Enriquecimiento Instrumental e Inteligencia Aplicada** hasta una descripción que se caracteriza más bien por entregar líneas generales para orientar la actividad y la actitud del profesor, como es el caso de **Filosofía para Niños** y **CoRT**.

Sin embargo, los programas que exigen un entrenamiento intenso y prolongado (**Enriquecimiento Instrumental** y **Filosofía para Niños**) pueden estar indicando que los resultados obtenidos serán altamente sensitivos a las variables del profesor. Por otra parte, la necesidad de este tipo de entrenamiento puede ser un síntoma que el éxito del currículum depende no sólo de las guías y materiales provistos, sino de

manera esencial, de los esfuerzos individuales de los profesores para interpretar e ir más allá de lo ofrecido.

Por último, es importante hacer notar que todos los programas analizados se plantean como un currículum paralelo a las asignaturas. Esto probablemente responde a la dificultad de capacitar a todos los profesores para que puedan a su vez ellos desarrollar sistemáticamente, y sustentándose en un modelo, ciertas habilidades en sus alumnos, a través de las asignaturas que enseñan. Esta situación, y en conexión con lo anteriormente expuesto, hace doblemente importante y necesario un entrenamiento de todos los profesores en su formación profesional. Resulta evidente que la efectividad en términos de resultados sería claramente mayor si el énfasis sistemático en las habilidades de pensamiento fuera continuo y a lo largo de la escolaridad de los alumnos, y no una situación paralela al currículum y de corta duración.

BIBLIOGRAFIA

- ADAMS M.J. (1989) Thinking Skills Curricula: Their Promise and Progress. **Educational Psychologist**, 24 (1), 25 - 27.
- ADAMS, M.J. (ED) (1986) **Odyssey: A curriculum for thinking** (Vol 1-6). Watertown, MA: Charlesbridge Publishing.
- COSTA, A.I. (ED). (1985) **Developing Minds**, California: ASCD Publications.
- DE VEGA, M. (1984) **Introducción a la Psicología Cognitiva**. Madrid: Alianza Editorial.
- DE BONO, E. (1983) **CoRT thinking**. London: Pergamon Press.
- DE BONO, E. (1970) **Lateral Thinking**. New York Harper & Row, Publishers Inc.
- FEUERSTEIN, R. (1980) **Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability**. Baltimore, MD: University Park Press.
- GUILFORD, P. (1982) Estructura de los modelos del intelecto. En Eysenck, H.J. **Estructura y medición de la inteligencia**. Barcelona: Herder.
- LIPMAN, M. (1983) **Philosophy for Children** N.J: Institute for the Advancement of Philosophy for Children.
- LIPMAN, M. ET AL. (1980) **Philosophy in the Classroom**. Philadelphia: Temple University Press.
- MEEKER, M. (1969) **The SOI: Its Uses and Interpretations** Columbus, Ohio: Charles Merrill.
- MEEKER, M Y MEEKER, R. (1975) **Teacher's Guide to Using SOI Test Result**. El Segundo, Calif: SOI Institute.
- MEEKER, M. ET AL. (1984) **The Basic SOI Test Manual**. Los Angeles WPS.
- NICKERSON, R., SMITH, E, PERKINS, D. (1985) **The Teaching of Thinking** Hillsdale, N.J.: Erlbaum
- STERNBERG R.J. (1986) **Intelligence Applied**, New York Harcourt Brace Jovanovich Publishers.
- STERNBERG, R. R.J. (1985) **Teaching Intelligence: The Application of Cognitive Psychology to the Improvement of Intellectual Skills** En Sternberg R.J. y Baron, J (Eds). **Teaching Thinking Skills**. N. York: W.H. Freeman.
- STERNBERG R.J. Y SMITH, E. *EDS), (1988) **The Psychology of Human Thought**. New York: Cambridge University Press.



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

Estudio de validez predictiva del test de aptitudes diferenciadas (D.A.T.) utilizado en orientación vocacional

* Guillermo Frez De-Negri.

** Gilberto Poza Arce.

RESUMEN

El objetivo primordial del presente trabajo es validar, para nuestro medio, el Test de Aptitudes Diferenciadas DAT, test que fue construido para el Servicio de Orientación Educativa en los EE.UU. por los años 1947. También es ampliamente conocido y utilizado, con los mismos fines, en varios países de Europa.

Para tal cometido se consideró imprescindible obtener la confiabilidad de los subtests de la Batería, correlacionar entre sí internamente los diversos subtests, hallar la correlación de las pruebas DAT con el promedio del rendimiento escolar (NEM) y detectar la validez predictiva entre los subtests DAT y la Prueba de Aptitud Académica.

Los resultados más destacados fueron los siguientes:

- Una "confiabilidad aproximada", Kunder-Richardson - 21, cuyos coeficientes, para cada uno de los subtest, resultaron entre 79-89, con una muestra relativamente homogénea de 3.690 alumnos.
- La correlación interna entre las variables del D.A.T., mediana-baja, confirma lo esperado, pues el test pretende medir aptitudes diferentes no saturadas entre sí.
- En general existe una correlación baja entre Aptitudes y NEM, promedio notas E.M., sugiriendo que ambos aspectos tienden a ser independientes, datos que concuerdan con resultados de investigaciones ampliamente divulgados hoy.
- De los resultados de la validez predictiva entre D.A.T. y P.A.A., se obtiene una predicción con un grado de certeza medio alto, en P.A.V., y .P.A.A., confirmando lo esperado.

Como conclusión general tenemos que la Batería D.A.T. es ampliamente recomendable para la Orientación Educativa, a nivel de 4° de E.M., para diagnosticar el perfil de Aptitudes Diferenciadas y, por otra parte, predictiva (nivel medio-alto) del rendimiento en las pruebas P.A.V., P.A.M. y P.P.A.A.

I. ANTECEDENTES

INTRODUCCION

Un interesante estudio sobre la elección vocacional de los jóvenes chilenos, realizado por Losada, Canessa y otros en 1975, muestra que, aunque sea en general concordante la relación existente entre "aptitudes e intereses" medidos psicométricamente, y la "imagen de sí mismo" que proyectan los alumnos de 4° de E. M., se evidencian también ciertas discrepancias entre "intereses y aptitudes".

Por otra parte, es fundamental que los alumnos logren una congruencia entre "imagen de sí mismos" y el "estereotipo de la profesión" a la que aspiran, lo que redundará en decisiones claras e irreversibles y su correspondiente satisfacción por sentirse autorrealizados a lo largo de su carrera profesional.

Lo anterior reafirma la necesidad de poder contar, en Orientación Educativa y Vocacional, con instru-

* Psicólogo

** Orientador: Ceis Orientación - Sto. Domingo 2145 - Casilla 53040

mentos confiables y válidos para la medición de aptitudes y, en este sentido, se desea inscribir el presente trabajo como un aporte real a nuestro medio, a nivel de Cuartos Años de Educación Media.

La parte empírica va precedida de un pequeño bosquejo acerca de la naturaleza de la relación inteligencia-aptitudes y sus posibilidades de medida. Le sigue una breve reseña de cada uno de los tipos de pruebas consideradas en el trabajo: Test de Aptitudes Diferenciadas, D.A.T. y la Prueba de Aptitud Académica, P.A.A., las cuales complementan el marco teórico.

Inteligencia y aptitudes

Ha sido tradicional la polémica entre los que definen la inteligencia como un todo y los que tienden a ver a ésta como un resultado de una serie de aptitudes "más o menos independientes".

Desde esta perspectiva, podemos distinguir varias posturas:

1. Teoría monárquica. La psicología clásica aceptaba la inteligencia como "capacidad de pensar en términos abstractos y universales" (Boecio). Terman (1916) se identifica con esta concepción "capacidad de razonar abstractamente. Yela (1976) considera plausible concebir la inteligencia como la "profundidad

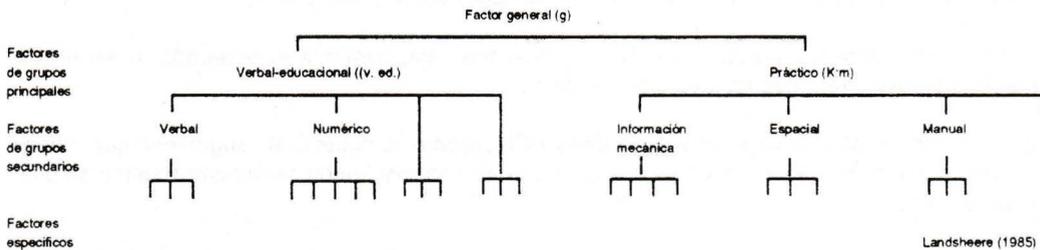
y rapidez para resolver problemas de tipo complejo y abstracto". Citados por Castaño (1983).

2. Teoría bifactorial. Spearman (1927) descubre la presencia de un factor general de inteligencia (factor G), con una serie de factores específicos (S) como exclusivos para cada test, con independencia de los demás.

3. Teoría multifactorial. En oposición a Spearman, la psicología de EE.UU. con Thorndike, supone que "la inteligencia está integrada por una serie de factores innumerables y totalmente independientes entre sí". Thurstone, en 1938, por medio del análisis factorial, sólo pudo hallar una serie de factores de grupo que llamó "aptitudes mentales primarias". Posteriormente se vio obligado a admitir la existencia de un factor general, al que llama "factor general de segundo orden", que coincide parcialmente con el factor G de Spearman.

4. Teoría jerárquica. Los modelos jerárquicos postulan una articulación en tres niveles (Vernon, 1956, 1965, 1972):

- a) Aptitud más general;
- b) Factores de grupo principales y secundarios;
- c) Gran cantidad de factores específicos.



Yela (1956) encuentra de común en todos los estudios factoriales, la tendencia a reconocer:

- a) Un factor general, al que asignan mayor o menor importancia.
- b) La sucesiva adición de una serie de factores de grupo o "aptitudes mentales diferenciadas".
- c) Un número creciente de factores cada vez más específicos.

Medida de inteligencia y aptitudes

Nadie discute la posibilidad de medir la inteligencia. Lo que sí se discute es el tipo de inteligencia que intentan medir los tests. Los intentos de obtener tests de aptitudes o inteligencia con un enfoque "totalizador" o que pretenden abarcar todos los tipos y niveles, han sido suplantados por el intento de medir en base a diferentes instrumentos, aspectos tan diversos que se incluyen en la inteligencia y aptitudes.

Castaño (1983) afirma que los tests actuales utilizados, "podrían medir" o deberían intentarlo, al menos cuatro tipos de inteligencia:

Inteligencia A: postulada por Hebb, que corresponde con la propuesta por Cattell (1963), "inteligencia fluida". Aunque Hebb reconoce la posibilidad de medirla con tests mentales, libres de influencias culturales, como son las matrices progresivas (Raven). Para Cattell esta inteligencia es un factor general que "mira hacia adelante", porque permite predecir preferentemente actividades nuevas y a largo plazo, en las que apenas interviene el caudal de conocimientos adquiridos previamente.

Inteligencia B: descrita por Hebb, es la "inteligencia cristalizada" de Cattell, productos de la interacción escolar de cada alumno. Medida según Cattell mediante pruebas convencionales de inteligencia, tipo Binet, Terman y la mayor parte de los tests colectivos, saturados de contenidos verbales y numéricos muy

influidos culturalmente. La "inteligencia cristalizada" sería útil para predecir rendimiento en actividades a corto plazo que "miran atrás" (Cattell), en el sentido que implican conocimientos escolares previos.

Inteligencia C: denominación propuesta por Vernon (1963) para designar la "inteligencia psicométrica de Halstead (1974). Medida por los test convencionales libres o no de influencias culturales, predeciría aceptablemente el rendimiento escolar y académico, con poco valor predictivo en las situaciones corrientes de vida.

Inteligencia D: la "inteligencia clínica" de Halstead identificada con "inteligencia social" (Thorndike, 1905), como "habilidad para enfrentarse con éxito a los problemas derivados de las relaciones humanas". Este tipo de inteligencia práctica parece ser mejor predictor de éxito profesional que de rendimiento académico.

Test de Aptitudes Diferenciadas (D.A.T)

El D.A.T. (Differential Aptitude Tests) fue creado por George Bennett, Harold Seashore y Alexander Wesman con el propósito de ser utilizado entre los grados 8° y 12° del "High School" norteamericano, es decir, en la orientación educacional y vocacional, al crear el D.A.T. se intentó obtener medidas de aptitudes separadas, diferenciadas, que tuvieran baja correlación entre ellas. Además de ser construido en base a pruebas de potencia fundamentalmente y no de rapidez.

Las pruebas del D.A.T., utilizadas en esta versión que no incluye todas, son:

- Razonamiento abstracto (R.A.), que pretende evaluar el nivel de razonamiento abstracto a través de formas no verbales. Los problemas planteados son una secuencia que requiere se continúe a través de una respuesta que debe ser elegida entre 5 alternativas.
- Razonamiento verbal (R.V.), que valora la aptitud para comprender conceptos expresados a través de palabras. Los ítem de esta prueba son del tipo analogías. Serie de dos frases continuadas que requieren mantener la relación existente entre ellas.
- Aptitud numérica (A.N.), que evalúa la comprensión de relaciones y operaciones numéricas. Los ítem son de operaciones básicas, problemas de raíces cuadradas, porcentajes y fracciones.
- Razonamiento espacial (R.E.), que valora las aptitudes para establecer relaciones espaciales. Los problemas plantean un modelo desarmado en una dimensión, que al armarlo se obtiene una figura en 3 dimensiones. Para cada modelo el sujeto debe elegir entre 5 alternativas.

- Razonamiento mecánico (R.M.), destinado a valorar la aptitud para establecer principios físico-mecánicos. Los problemas requieren del sujeto que evalúe fuerzas, peso, velocidad, etc., implícitos en una serie de ítem.

El D.A.T. ha sido usado en Chile desde 1981 por C.E.I.S. (Servicio de corrección computarizada de tests de orientación educacional). La versión utilizada ha sido la adaptación española (TEA) que se le cambiaron inicialmente algunas palabras que conservarían el sentido de las preguntas. Su aplicación se ha restringido a 4° E.M., de los colegios usuarios del sistema en Chile. Las normas utilizadas están expresadas en percentiles (igual que la versión original norteamericana) obtenidos en base a 4.000 alumnos de ambos sexos, aproximadamente, y que preferentemente aspiran a ingresar a la universidad.

Aunque hay estudios de validez y confiabilidad realizados en EE.UU. y en otros países, de los que existe amplia información bibliográfica (ver Cronbach, 1972. Thorndike y Hagen, 1986), es importante contar con los mismo, efectuados en Chile y adaptados a nuestra realidad educacional.

Prueba de Aptitud Académica (P.A.A.)

La Prueba de Aptitud Académica fue concebida para predecir el **rendimiento académico**, una vez ingresada la persona a la universidad. Sus autores se basaron en la teoría tridimensional de Guilford para su elaboración, además de considerar que los factores verbales y matemáticos son los más requeridos para el desarrollo de estudios superiores, en general.

La Prueba de Aptitud Académica está compuesta por una **parte verbal** que mediría: repertorio de palabras (términos excluidos), determinación del significado y uso lógico de una palabra dentro de una frase (complementación de oraciones) e inferencia, deducción, evaluación, etc. (comprensión de lectura) y una **parte matemática** que pretende medir las capacidades de razonamiento lógico y comprensión de ideas relacionadas a través de símbolos matemáticos.

Dicha prueba, rendida al término de la Educación Media, ha sido un requisito básico para el ingreso a las universidades chilenas desde 1967. Constantemente se realizan estudios de validez y confiabilidad. Todos los años se hace un estudio de consistencia interna y cada ciertos años (alrededor de 3) se evalúa su estabilidad. Los resultados de estos estudios, realizados actualmente por la Universidad de Chile, muestran que es una prueba consistente y estable, es decir, con un nivel satisfactorio de confiabilidad.

En cuanto a la validez de la P.A.A. hay diferentes estudios de validez predictiva y de validez de constructo. Estos se realizan cada ciertos años y los más recientes son "Análisis de la validez de constructo de

la Prueba de Aptitud Académica”, de Graciela Donoso, Eliana Díaz, Sergio Maltés y Pedro Fernández, noviembre 1988, y “Estudio de la Validez Predictiva de la Prueba de Aptitud Académica”, de Eliana Díaz y otros, diciembre 1986. Sus resultados muestran que posee suficiente validez de constructo y que predice significativamente el rendimiento académico en los dos años siguientes de rendir la P.A.A.

Esta prueba (P.A.A.), en cierta medida condiciona las posibilidades de proseguir estudios en las universidades que la consideran, y el nivel de las carreras a las que se puede postular.

II. ASPECTOS METODOLOGICOS

OBJETIVOS

1. Estudiar la confiabilidad aproximada de las pruebas del D.A.T.

2. Conocer las relaciones existentes entre las pruebas del D.A.T.
3. Conocer la relación existente entre las pruebas de D.A.T. y el rendimiento obtenido en la Enseñanza Media.
4. Conocer la predicción de los resultados de las pruebas del D.A.T. en relación a los resultados obtenidos en la Prueba de Aptitud Académica.

Muestra

La muestra está compuesta por 1.191 alumnos de 4° de Enseñanza Media, de colegios del país, de nivel académico alto en general y que sus alumnos aspiran a ingresar a la universidad.

La muestra se desglosa en alrededor de un 40% de Santiago y un 60% de regiones; un 70% de estrato medio y un 30% de medio-alto o alto; y 55% de hombres y un 45% de mujeres. El detalle se puede observar en el siguiente cuadro:

		NIVEL SOCIO-ECONOMICO				Total
		MEDIO		MEDIO ALTO Y ALTO		
		Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	
R E G I O N	Santiago	154	36	40	234	464
	Regiones	387	223	77	40	727
		541	259	117	274	1.191
		800		391		

Procedimiento

Las pruebas de D.A.T. se aplicaron dentro de una secuencia establecida en la Batería CEIS de 4° de Enseñanza Media, que incluye otros tests además. Se respondieron dichas pruebas (incluidos el D.A.T.) entre los meses de abril y mayo de 1987. Los resultados del D.A.T. fueron utilizados en el proceso de orientación de cada alumno. En diciembre del mismo año, rindieron la Prueba de Aptitud Académica, obteniendo resultados que se conocieron en enero de 1988.

Una vez recolectados los datos, tanto del D.A.T. como de la Prueba de Aptitud Académica, se realizaron los análisis estadísticos correspondientes.

III. ANALISIS DE LOS RESULTADOS

Se presentarán los resultados de la estimación aproximada de la confiabilidad, y posteriormente los de la validez de la prueba. También se presentarán otros resultados relevantes.

Confiabilidad

El cálculo de la confiabilidad aproximada a través del estadístico Kuder-Richardson (fórmula 21) se hizo en base a 3.690 sujetos, hombres y mujeres, de todas las regiones del país. Los resultados obtenidos se muestran en el cuadro 1.

CUADRO 1 : RESULTADOS CONFIABILIDAD DEL D.A.T.

D.A.T. Índice	Confiabilidad
Razonamiento abstracto	0.81
Razonamiento verbal	0,79
Aptitud numérica	0.84
Aptitud espacial	0,89
Aptitud mecánica	0,79

Tales índices se consideran excelentes, en el sentido que denotan que la variación posible que tendría un grupo de sujetos al realizar una forma equivalente de la prueba, en sus resultados, sería baja. Esto apunta a que el conjunto de los estímulos presentados son constantes para los sujetos a los cuales se les administra.

Esta evaluación es parte importante de nuestro análisis, porque en base a él podemos suponer un nivel de confiabilidad de la prueba, aceptable.

Correlaciones internas de las pruebas del D.A.T.

Al correlacionar las pruebas del D.A.T. entre sí, se obtuvieron los resultados que observamos en el Cuadro 2.

CUADRO 2: RESULTADOS CORRELACIONES INTERNAS DEL D.A.T.

	Razonam. abstracto	Aptitud verbal	Aptitud numérica	Aptitud espacial	Aptitud mecánica
Razonamiento abstracto	—	0.47	0.43	0,53	0,44
Aptitud verbal		—	0,44	0,51	0,42
Aptitud numérica			—	0,42	0,36
Aptitud espacial				—	0,61
Aptitud mecánica					—

En general en las correlaciones entre las pruebas del D.A.T. se obtienen niveles medianos (0,42 a 0.53), según estimaciones basadas en criterios sustentados por Guilford, 1986 y García Hoz, 1984. Sólo entre aptitud numérica y aptitud mecánica se obtuvo una correlación baja. Por el contrario, entre esta aptitud y la espacial se obtuvo una correlación media-alta.

Los resultados presentados nos muestran que realmente las pruebas del D.A.T. medirían áreas o aptitudes diferentes unas de otras, y que éstas tendrían relación entre sí, sólo en nivel mediano.

Correlaciones de las pruebas del D.A.T. con el rendimiento académico de la Enseñanza Media (N.E.M.)

El rendimiento académico de la Enseñanza Media se puede obtener a través del N.E.M. (Notas de la Enseñanza Media), que es un promedio de todas las notas obtenidas en los cuatro años de la Enseñanza Media. En el Cuadro 3 se presentan los resultados obtenidos al correlacionar las pruebas del D.A.T. con este indicador.

CUADRO 3: RESULTADO CORRELACION D.A.T.- RENDIMIENTO ACADEMICO DE LA ENSEÑANZA MEDIA

D.A.T.	N.E.M.
Razonamiento abstracto	0,25
Aptitud verbal	0,38
Aptitud numérica	0,44
Aptitud espacial	0,23
Aptitud mecánica	0,14
Promedio Ponderado D.A.T.	0,38

Hay una correlación baja con el N.E.M. en aptitud espacial, razonamiento abstracto, aptitud verbal y Promedio ponderado del D.A.T. Con una sola prueba hay una correlación mediana, que es aptitud numérica. Por el contrario, con una sola prueba (aptitud mecánica) no tendría relación el N.E.M. Cabe reiterar que la muestra es de colegios científico-humanistas, de rendimientos académicos altos, por lo que sus notas son homogéneas, dentro del rango de notas aceptables para la promoción de cursos.

Los resultados anteriores, muestran que hay una baja correlación en general, (basándose en criterios planteados por Guilford, 1986 y Garcia Hoz, 1984), lo cual indica que ambos aspectos no variarían conjuntamente (aptitudes y rendimiento) sino más bien, tenderían a ser independientes.

Validez predictiva de las pruebas del D.A.T. en relación a la Prueba de Aptitud Académica (P.A.A.)

Los resultados obtenidos de la correlación entre ambas pruebas se presentan en el Cuadro 4;

CUADRO 4: RESULTADOS CORRELACION D.A.T. P.A.A.

D.A.T.	P.A.A. Verbal	P.A.A. Matem.	P.P.A.A.
Razonamiento abstracto	0,44	0,54	0,55
Aptitud verbal	0,65	0,51	0,63
Aptitud numérica	0,45	0,67	0,64
Aptitud espacial	0,35	0,51	0,49
Aptitud mecánica	0,34	0,48	0,46

En primer lugar se puede observar una correlación media-alta entre las pruebas de aptitud verbal del D.A.T. y P.A.A. (0,65), como asimismo entre la numérica de ambas pruebas (0,67). Tales pruebas del D.A.T. también correlacionan en nivel mediano-alto con P.P.A.A que promedia la P.A. Verbal y Matemática. Las estimaciones se basan en criterios sustentados por Guilford, 1986 y Garcia Hoz, 1984.

Tales resultados mostrarían que el pronóstico realizado por las pruebas verbal y numérica del D.A.T. predecirían con un grado de certeza mediano-alto, los resultados en la Prueba de Aptitud Académica Verbal, Matemática, y el promedio entre ambas (P.P.A.A.).

Con los presentes resultados se apoyarían la validez predictiva de las pruebas verbal y numérica del D.A.T. en relación a sus similares de la P.A.A. y también a la conjugación de ambas en el resultado general.

Sólo entre las pruebas espacial y mecánica del D.A.T. y la P.A.A. verbal hay una correlación baja (0,35 y 0,34). Si bien tales pruebas se relacionan en nivel bajo con los resultados en la P.A.A. verbal, lo hacen medianamente con la parte matemática y el promedio de lo verbal y matemático.

Las pruebas de razonamiento abstracto, aptitud espacial y aptitud mecánica correlacionan medianamente con la P.P.A.A. (promedio P.A.V. y P.A.M.). Esto indica que aunque estas pruebas se asocian medianamente con la P.A.A. no serían buenos predictores del rendimiento que obtendrían el grupo en dicha prueba.

Índices Globales y P.P.A.A.

Las últimas correlaciones que se presentan son las que corresponden a los Índices Globales (Promedio Ponderado de las pruebas del D.A.T., y la suma de A.V. y A.N.) en relación a los resultado obtenidos en la P.P.A.A. Los resultados se observan en el Cuadro Nº 5.

CUADRO 5: RESULTADOS CORRELACION INDICES GLOBALES DEL D.A.T. P.P.A.A.

	P.A.V.	P.A.M.	P.P.A.A.
Promedio Ponderado D.A.T.	0,61	0,70	0,73
Suma A.V y A.N	0,65	0,68	0,74

En general, se observa que se obtiene una correlación mediana alta entre los Indices Globales y los puntajes de la Prueba de Aptitud Académica, parte verbal, matemática y el promedio. Tales resultados apoyarían la validez predictiva de Indices Globales del D.A.T. en relación a cada prueba y el promedio de la Prueba de Aptitud Académica.

DISCUSION Y CONCLUSIONES

Las conclusiones que se plantearán, serían generalizables al colectivo de los estudiantes de 4º E.M. de nuestro país, de clases media y alta, que pertenecen a colegios de rendimientos académicos altos y que aspiran mayoritariamente a la educación superior.

1. La primera conclusión importante es que el D.A.T. tiene un nivel aceptable de confiabilidad en el sentido estudiado aquí. Lo anterior apuntaría a que las pruebas son constantes para los sujetos que las resuelven. Esta característica es indispensable en un test. El resultado anterior de una modalidad de la confiabilidad, invita a presentar los resultados en otras variaciones de este aspecto.

2. Al correlacionar internamente las pruebas del D.A.T. se obtuvieron resultados en la línea de lo esperado, es decir, que tuvieran sólo una correlación mediana-baja o moderada entre ellas. Lo anterior indicaría que si bien hay aspectos comunes medidos en las pruebas, éstas evalúan aptitudes distintas, diferenciadas o no saturadas.

Lo señalado anteriormente, nos lleva a pensar que habría una evaluación de la aptitud general en cada una de las pruebas (lo que no descarta que se midan aspectos comunes como son rapidez, concentración u otros) y sobre todo habría una evaluación de aptitudes diferenciadas, más o menos independientes entre sí. Esto avalaría la concepción inicial de los autores. También está en concordancia con los resultados obtenidos en el estudio hecho en la adaptación española de T.E.A. que obtiene resultados similares, aunque con correlaciones levemente más altas.

3. La relación entre el rendimiento en la Enseñanza Media y las pruebas del D.A.T. mostrarían que hay una correlación baja en general, las que no explicarían más allá de 20% de la varianza. Los índices obtenidos son levemente más bajos que los citados por Thorndike, con la diferencia que en dicho estudio se correlacionaron las pruebas del D.A.T. con distintos ramos específicos y no con un dato global como el utilizado en la presente investigación. En aquel estudio se obtienen relaciones claras entre algunas pruebas del D.A.T. con ramos determinados, pero con otros presentan escasa variación común.

En el presente estudio se obtuvieron las mayores covariaciones del rendimiento académico con las pruebas verbal y numérica del D.A.T. Este resultado señalaría estos aspectos (verbal y numérico) como los de mayor incidencia en el desempeño académico en la Educación Media. Por el contrario, se observa que la aptitud mecánica incidiría escasamente en el rendimiento en la educación científico humanista.

4. Por otra parte, dado que los resultados obtenidos muestran que alrededor del 80% de la varianza del rendimiento no sería explicado por las aptitudes, se reafirmaría la concepción del rendimiento escolar influido por diversas variables, como serían las aptitudes, motivación, rasgos de personalidad, hábitos de estudio, ambiente familiar, académico y otros. Esta concepción pondera relativamente los diversos factores, ubicando a la inteligencia y aptitudes en el puesto "importante-relativo", no único, que le corresponde.

Cabe señalar que algunos autores consideran el rendimiento académico, inmediatamente anterior, como el mejor predictor del rendimiento inmediatamente posterior (por ejemplo rendimiento 3º - 4º E.M. como predictor de 1er año de universidad), debido a que el elemento predictor está implícito en el criterio. También enfatizan que es predictor a corto plazo (1 ó 2 años).

5. En cuanto a la relación entre el D.A.T. y el P.P.A.A., en general, se da una correlación mediana alta que corrobora lo esperado, ya que miden aspectos distintos pero relacionados y, además fueron administradas con 8 ó 9 meses de diferencia. Esto permite suponer que el D.A.T. tiene una validez predictiva suficiente para ser utilizado con fines de orientación educacional. Esta validez se refiere, por una parte, a las pruebas verbal y numérica del D.A.T. en relación a las correspondientes de Aptitud Académica y al promedio entre ambas, como también a la predicción de los Indices Globales del D.A.T. en relación a las pruebas de P.P.A.A. solas y promediadas.

6. El D.A.T. puede ser considerada como una prueba que se insertaría dentro de la visión jerárquica de las aptitudes de Vernon, en un nivel de factores de grupo secundarios, o aptitudes diferenciadas. Por otra parte, puede ser incluido dentro de las pruebas que

miden la inteligencia C (psicométricas) según Castaño, por lo cual permitiría predecir fundamentalmente el rendimiento académico a corto-mediano plazo. Se podría hipotetizar que el Índice Global que hemos denominado Promedio Ponderado de las pruebas del D.A.T. tendería a evaluar la inteligencia A, permitiendo predecir el rendimiento académico a largo plazo, lo cual debe ser verificado a través de un estudio de validación.

7. En base a las conclusiones señaladas, observamos que se cumpliría el doble propósito de la investigación, el cual ha sido proporcionar un predictor válido del posible rendimiento de los alumnos en la Prueba de Aptitud Académica o del rendimiento académico posterior (a mediano-corto plazo). Y, a su vez, proporcionar la posibilidad de establecer en base al DAT, perfiles de aptitudes, en los cuales el sujeto posee mayor o menor nivel.

8. Se puede concluir que el D.A.T. puede ser un apoyo para la orientación educacional y para la toma de decisiones en ese contexto, para lo cual aporta datos sobre el posible rendimiento futuro. Y a su vez, aporta valiosa información para que la persona conozca el desarrollo de sus diferentes aptitudes.

9. Es importante reiterar que la interpretación de las pruebas de aptitudes o inteligencia y sus posibilidades de predicción se restringen a aspectos y tiempos delimitados.

Por último, el D.A.T. puede ser una valiosa ayuda dentro de la orientación, la cual necesariamente debe ir unida y conjugada con la información sobre intereses y personalidad, además de considerar las expectativas familiares, posibilidades económicas, factores sociales y otros. Este proceso puede ayudar a los jóvenes a conocerse y tener una visión coherente de sí mismo y de las posibilidades que los lleven a tomar decisiones acertadas y satisfactorias.

GARCIA HOZ, V. Y PEREZ JUSTE, R. "La investigación de profesor en el aula". Editorial Escuela Española. Madrid, 1984.

GUILFORD, J.P. Y FRUCHTER, B. "Estadística aplicada a la psicología y la educación". Editorial Mc. Grawhill, 1986.

LANDSSHEERE DE, G. "Diccionario de la Evaluación y de la Investigación Educativa" Ediciones Oikos-tau. Primera edición. Barcelona, 1985.

LOSADA, J.; CANESSA, L. Y OTROS. "Los jóvenes chilenos y su proyección del futuro". Informe investigación, Depto. Psicología, Universidad Católica, Santiago - Chile. 1975.

SACHS, G. "Medición y evaluación en educación, psicología y "guidance"."

EDITORIAL HERDER, BARCELONA, 1983.

THORNDIKE, R.; Y HAGEN, E. "Tests técnicas de medición en psicología y educación".

EDITORIAL TRILLAS, Octava edición. México, 1986.
Yela, M. "Psicología de las Aptitudes".
Editorial Gredos, Madrid, 1956

BIBLIOGRAFIA

BENNETT, G; SEASHORE, H; WESMAN, a. "D.A.T. Tests de Aptitudes Diferenciales".

MANUAL 2ª EDICIÓN. Publicaciones de Psicología Aplicada, Madrid 1972.

CASTAÑO, C; "Psicología y Orientación Vocacional". Ediciones Marova, Madrid, 1983.

CRONBACH, L; "Fundamentos de la exploración psicológica".

EDITORIAL BIBLIOTECA NUEVA, 2ª. EDICION. Madrid, 1972.

DOCUMENTOS

Respuesta a la Crítica de Berman de "El Arbol del Conocimiento"

Humberto Maturana R.

Usualmente no respondo las críticas a mi trabajo que pienso surgen de una lectura inadecuada del mismo o que considero expresan un sesgo irreflexivo en el crítico. Pero, en este caso particular, Berman (1989) hace atribuciones tan extraviadas acerca de mi libro "El Arbol del Conocimiento", que es mi deseo responder. Primero, sin embargo, sintetizaré en unos pocos puntos los contenidos del libro que pienso son relevantes para los intereses que Berman muestra en su crítica.

1.- El libro trata acerca de la relación entre conocimiento y acción, no acerca de puntos ciegos, aún cuando usamos a estos para invitar al lector a reflexionar sobre sus certezas cognitivas en el proceso de explicar nuestras habilidades cognitivas como aspectos de nuestro operar como sistemas vivos.

2.- El libro trata de las consecuencias que tiene para nuestra comprensión del fenómeno biológico que connotamos cuando hablamos de cognición, el reconocimiento de nuestra inhabilidad constitutiva para distinguir en la experiencia misma entre lo que llamamos en la vida diaria ilusión y percepción.

3.- El libro trata del hecho de que nosotros los seres humanos no podemos afirmar que nuestros argumentos racionales y que nuestras acciones son válidas porque están apoyadas por alguna conexión con una realidad o verdad trascendental independiente. Y mostramos que no podemos hacer esto porque no hay manera operacional a través de la cual nosotros los seres humanos podamos hacer en tanto sistemas vivos ninguna distinción, connotación o referencia, a algo que suponemos existe de algún modo independientemente de lo que hacemos.

4.- El libro trata de la legitimidad operacional constitutiva de todos los modos de vida en los sistemas vivos, incluso si algunos de ellos no nos parecen deseables al observarlos o distinguirlos desde la perspectiva de nuestras preferencias.

5.- El libro trata de las condiciones biológicas bajo las cuales los fenómenos sociales surgen y tienen lugar, y afirmamos en él que lo social se constituye en

las relaciones de amor, esto es, en relaciones que conllevan las acciones de aceptación del otro como un legítimo otro en coexistencia con nosotros. Al mismo tiempo, afirmamos que el amor, como el dominio de acciones que constituyen la aceptación del otro en coexistencia con nosotros, es un fenómeno biológico fundamental, y no algo peculiarmente humano como algunas tradiciones filosóficas o religiosas parecen afirmar. Y debido a que afirmamos que las acciones de amor, esto es, las acciones de aceptación de otro como un legítimo otro en coexistencia con nosotros, constituyen lo social, afirmamos que aquello que destruye el amor destruye lo social.

6.- El libro trata de la responsabilidad como un aspecto del dominio de las relaciones humanas. Más aún, el libro trata particularmente de la responsabilidad involucrada en el darse cuenta del conocimiento en el sentido de que cuando uno sabe que sabe, uno no puede negarse a sí mismo que uno sabe. Afirmamos que el darse cuenta del conocimiento pone las acciones que el conocimiento conlleva en el dominio de las preferencias. Así decimos: "No es el conocimiento sino el conocimiento del conocimiento lo que obliga. No es el saber que una bomba mata, sino lo que queremos hacer con la bomba lo que determina el que la hagamos explotar o no. Esto, corrientemente, se ignora o se quiere desconocer para evitar la responsabilidad que nos cabe en todos nuestros actos cotidianos..."

7.- El libro es una invitación al lector a hacerse consciente de sus acciones en el dominio ético mostrándole su participación intrínseca con otros en la constitución del mundo en el cual él o ella vive. Pero, es precisamente porque el libro es una invitación a reflexionar abriendo un espacio de darse cuenta, que no es y no puede ser una recomendación para ninguna acción en particular. Las invitaciones pueden ser aceptadas o rechazadas sin ningún juicio de valor del invitante sobre el invitado, lo que no es el caso en una recomendación. Al mismo tiempo, el libro está escrito en la plena conciencia por parte de los autores de que esta invitación a la responsabilidad como una invitación a la reflexión, expresa sus preocupaciones éticas como un fenómeno cultural, y no biológico.

8.- Finalmente, el libro es una invitación a darse cuenta de que el mundo en que nosotros los seres humanos vivimos, es el mundo que constituimos juntos en nuestras coordinaciones de coordinaciones de acciones que constituyen el lenguaje y el emocionar a través de la reafirmación consciente o inconsciente de nuestros deseos, y que, por lo tanto depende de nuestros deseos, no de nuestra razón.

Ahora mis comentarios:

* Si reconozco y acepto que todos los modos de vida son en su constitución operacionalmente legítimos, y si reconozco y acepto que no puedo distinguir en la experiencia entre ilusión y percepción, ni puedo negar ningún modo de vida particular bajo la pretensión de que yo sé cuáles son biológica y trascendentalmente buenos, y cuáles son biológica y trascendentalmente malos. Si niego cualquier modo de vida particular quiero hacerlo responsablemente, esto es, consciente de que actúo de acuerdo a mis preferencias sabiendo qué quiero, lo hago, y no bajo la pretensión implícita o explícita de que estoy trascendentalmente en lo correcto. Berman dice que él no está "dispuesto a desarrollar tolerancia alguna" con gente como el General Pinochet. Si él dice eso es porque él cree que está intrínsecamente en lo correcto, y que el General Pinochet está intrínsecamente equivocado, él está hablando como el General Pinochet, y yo no desearía como presidente de Chile porque él sería, con una preferencia diferente, e independientemente de cuáles sean sus declaraciones, una persona tan fanática, ciega, e irrespetuosa de los otros, como el General Pinochet es anti-comunista. Si Berman se hiciera responsable y dijera que está deseoso de negar y oponerse al General Pinochet porque a él no le gusta el mundo que el General trae consigo, entonces yo aceptaría el rechazo de Berman al General Pinochet como expresión de su opción responsable y no de su fanatismo, y creería que actúa como una persona verdaderamente responsable y democrática. Es sólo en la medida que somos conscientes de que no somos dueños de la verdad que podemos respetar al otro y actuar a favor o en contra de él con responsabilidad. Es mi conocimiento de que yo podría actuar como el General Pinochet lo que me permite no actuar como él. Los mayores crímenes y abusos que se han cometido en la historia de la humanidad, y que cometemos diariamente, han sido y son cometidos en la defensa de la "verdad".

* Berman habla sobre Chile y los chilenos con gran ignorancia en los dominios de la biología, cultura, y democracia. El dice, "es precisamente esta apertura lo que probó ser el error fatal de Allende"... en relación a lo que él llama extender la generosidad de la tolerancia "a aquellos que nos la negarán", y él llama a esta actitud de Allende "un error fatal de mala percepción" así como "un error cognitivo/biológico", Berman no comprende la democracia si le pide a la democracia convertirse en una dictadura para defenderse a sí misma. Berman no comprende a la cultura

chilena (y a los chilenos) si piensa que el golpe militar en Chile pudo haber tenido lugar sin el apoyo y la iniciativa chilena. Él no comprende a la biología, o la cognición como fenómeno biológico, si piensa que algunos sistemas biológicos son operacionalmente más legítimos que otros. Él no entiende biología ni cognición si afirma que hay errores biológicos. Él no entiende de cultura ni biología si no ve que los valores son fenómenos culturales, no biológicos. Si Berman afirmara que a él no le gusta el mundo traído a la mano por los torturadores porque no le gusta la tortura y no le gusta vivir en un mundo en el cual la tortura se muestra como una práctica aceptada, y si él afirmara que está deseoso de tomar acciones en contra de los torturadores porque no le gusta la tortura, no porque él está en lo correcto y ellos equivocados, entonces yo aceptaría que él revela entendimiento de la cultura, falta de fanatismo, y responsabilidad por sus acciones.

* La aceptación de la legitimidad operacional constitutiva de todos los modos de vida en el dominio biológico, no trae con ella la aceptación de todos los modos de vida como igualmente deseable en el dominio humano de coexistencia. Tal aceptación es un acto de preferencia en el dominio de las acciones responsables. La justificación más común para matar y torturar en la historia de la cultura occidental patriarcal a la cual una gran parte de la humanidad moderna pertenece, es la defensa de la verdad, o la defensa de la razón, o la defensa de los valores universales trascendentales bajo la afirmación de que el defensor está intrínsecamente en lo correcto y los otros intrínsecamente equivocados. Yo difiero. Yo no acepto la tortura porque no me gusta, y porque sé que como cualquier otro ser humano yo podría convertirme en un torturador, dirijo mi comportamiento de tal manera como para nunca llegar a serlo, y actúo haciéndome responsable por mis acciones contra la tortura. Hacerse responsable por las propias acciones es una acción muy difícil porque siempre conlleva el riesgo de ofender a aquellos que no lo hacen afirmando que sus acciones se validan en principios trascendentales, o en una verdad innegable, o en un argumento racional, o en un hecho objetivo, y en su intimidad saben que lo que dicen no es éticamente válido. Y pienso que todos los seres humanos pueden convertirse en tiranos y torturadores, no porque piense, que los seres humanos seamos malos o perversos, sino porque, cualquiera sea nuestra manera de argüir, nos hacemos tiranos y torturadores inconscientemente, sólo por defender la verdad como un aspecto inevitable de la dinámica de la defensa de la verdad, cuando lo hacemos bajo la creencia de que estamos intrínsecamente en lo correcto y de que los otros están intrínsecamente equivocados. De hecho mantengo que la emoción fundamental en la constitución y la realización de los seres humanos, es el amor, no la agresión, y que la mayoría de las enfermedades fisiológicas y psicológicas son el resultado de interferencias con la biología del amor.

* No afirmo que el amor constituya el mundo, el mundo que vivimos es constituido por nosotros seres humanos en nuestras coordinaciones de acciones en

el lenguaje. Pero afirmo que el amor constituye lo social. Sucede que en el hablar técnico sociológico usualmente usamos la palabra social para referirnos a cualquier sistema de relaciones humanas, y no vemos que hay muchos sistemas de relaciones humanas diferentes, cada uno definido por la emoción fundamental bajo la cual tiene lugar, y que aquello que llamamos social en la vida diaria es sólo uno de ellos. Si no vemos esto no vemos el rol de las emociones en general, ni el rol del amor en particular, en la constitución de las acciones humanas. En la vida cotidiana la distinción de una emoción en un humano o en un animal no-humano, conlleva la distinción del dominio de acciones en el cual se mueve. Así, cada vez que en la vida cotidiana nos referimos a una emoción en un animal o en un ser humano, nos referimos al dominio de acciones en el cual él o ella se mueve y actúa. Entonces la palabra amor en la vida cotidiana se refiere al dominio de acciones en el cual actuamos aceptando al otro como un legítimo otro en coexistencia con nosotros, y la palabra odio se refiere al dominio de acciones en el cual orientamos nuestros quehaceres a la destrucción de algún otro particular. En otras palabras, la emoción define el dominio de acciones en el cual un animal actúa (ver Maturana 1988 y 1989). Es debido a esto que el amor constituye lo que en la vida cotidiana llamamos lo social. Más aún, sucede que la biología del amor, esto es, lo que sucede a nuestra fisiología y a nuestras relaciones cuando vivimos en una coexistencia de aceptación mutua, es tan fundamental en nosotros mamíferos en general, y en nosotros seres humanos en particular, que cuando nos vemos privados de amor, ya sea en nuestra infancia o como adultos, nos enfermamos de mente y cuerpo. En efecto, la mayor parte del sufrimiento humano surge de la interferencia con la biología del amor y se cura a través de la biología del amor. El amor, sin embargo, a pesar de su rol fisiológico y relacional fundamental en la vida de los mamíferos en general, y, su rol constitutivo en el proceso de humanización en la temprana infancia en particular, no puede ser impuesto y debe ser adquirido viviéndolo desde el útero. Para ser seres humanos sociales sanos, respetuosos de sí mismos, capaces de respetar a otros, confiados y confiables, debemos crecer en la confianza y aceptación total, esto es, en el amor (ver Verden-Zoller 1982).

En efecto, incluso para llegar a ser un militante confiable de cualquier tipo, un niño debe crecer en el amor.

* Berman no comprende ni la biología ni la epistemología cuando escribe: "Por eso, debo decirles a estos autores, vuelvan al laboratorio y completen la biología. Ubiquen su punto ciego y arréglenlo. Darnos una epistemología biológica que funcione en este mundo, no es un Budista abstracto". Lo que la biología revela no depende de mis deseos. Ni Berman ni nadie puede forzar a la biología para satisfacer su deseo de tener un argumento biológico que le dé a él una autoridad trascendental a través de un acceso privilegiado a una realidad objetiva absoluta, o a algún sistema de valores absolutos. De alguna manera me encuentro frecuentemente con gentes que no saben biología, o

que creen que saben porque pueden repetir lo que han leído acerca de ella, pero no lo entienden, que me dicen lo que debo hacer como biólogo cuando encuentran que a ellos no les gusta lo que digo que la biología revela, y prefieren afirmar que estoy equivocado antes que reconocer su disgusto por lo que la biología muestra. No es a través de un Ph. D en Historia de las Ciencias y un B.A. en matemáticas que uno aprende a ser un biólogo o a saber biología.

Para entender a los sistemas vivos es necesario vivir y trabajar en interacciones reflexivas y amorosas con ellos. Con respecto a la epistemología la situación es totalmente diferente porque todos los científicos y filósofos llegan espontáneamente a través de su entrenamiento como tales, a ser capaces de reflexionar acerca de los fundamentos de su quehacer y pensar como científicos y filósofos. Sin embargo, un científico o un filósofo encontrará los fundamentos que validan su quehacer como tal, sólo si él o ella no pretende ser el dueño o la dueña de la verdad.

* Berman se revela a sí mismo y a su escuchar al hablar del modelo Chileno/Budista. Esta atribución de Budismo a "El Arbol del Conocimiento" revela o que Berman está prejuiciado contra el Budismo, o que él tiene una distorsión profesional que no le permite ver la diferencia entre semejanza, coincidencia, e identidad. No hay argumentos Budistas en el Libro, ni ninguna afirmación en apoyo del Budismo. Hay, sin embargo, un punto de coincidencia en el reconocer que nosotros los seres humanos no podemos distinguir en la experiencia entre aquellos que en nuestra vida cotidiana llamamos ilusión y percepción. Pero, donde el Budismo concluye que todo es ilusión, nosotros comenzamos el estudio en un fenómeno biológico. Además, no invitamos a la pasividad como él parece creer. Al contrario, invitamos a la acción en la medida que mostramos la identidad operacional entre acción adecuada y conocimiento, pero invitamos a la acción responsable en la medida que afirmamos que es nuestro deseo por las consecuencias de nuestras acciones lo que determina nuestras acciones como seres humanos. Pero, si yo invito a alguien a la acción responsable, no puedo decirle como tiene que actuar. Lo más que puedo hacer es abrir la posibilidad para una reflexión conjunta de tal manera que podamos entrar juntos en una conspiración para traer a la mano juntos un mundo para vivir juntos en el fluir de las coherencias de nuestras acciones responsables.

* El General Pinochet y el mundo que él ha contribuido a traer a la mano, son el resultado tanto de las acciones responsables como irresponsables de todos nosotros los chilenos porque nosotros los chilenos contribuimos con nuestros quehaceres en nuestras vidas cotidianas al mundo en el cual él aparece como aparece. La creencia de que somos distintos del General Pinochet, y de que no nos convertiríamos en tiranos en su lugar, resulta en la ceguera que abre el espacio para convertirnos en tiranos bajo la afirmación de que poseemos la verdad, como de hecho ha sucedido con muchos chilenos en Chile durante estos dieciséis años. Pero lo que es válido

para Chile al respecto es también válido para todos los países. El estado del mundo humano con todos los sufrimientos y alegrías que hay en él, es el resultado conjunto de las acciones responsables e irresponsables de todos los seres humanos. Pero por favor, no caigan en la trampa de creer que yo afirmo que las acciones responsables son trascendentalmente buenas en sí mismas, no lo hago. Lo bueno y lo malo pertenecen al dominio de los valores, y la responsabilidad pertenece al dominio del darse cuenta. Lo que yo afirmo es que siempre actuamos de acuerdo a lo que queremos, que lo que queremos depende de cómo vivimos, y que el cómo vivimos depende de lo que queremos. De este modo, no terminaremos con la pobreza combatiendo la pobreza porque el combatir trae a la mano al enemigo, y necesitamos a la pobreza para combatir la pobreza, porque lo que deseamos es combatir, no el fin de la pobreza. De manera similar, no es combatiendo la tiranía a través de convertirnos nosotros mismos en tiranos, que terminaremos con la tiranía y traeremos a la mano a la democracia. Nos mantendremos tiranos luchando con los enemigos de la democracia porque lo que queremos es dominio, control, o certeza. La pobreza y la tiranía desaparecerán sólo si actuamos de un modo en el cual ellas no surgen como aspectos deseables de nuestra vida cotidiana, y son consideradas como errores o equivocaciones que queremos corregir actuando de un modo en el cual ellas no aparecen.

* No quiero en Chile un tirano para reemplazar a un tirano, no quiero llegar a ser un torturador de torturadores combatiendo la tortura. Convertirse en tirano o en torturador es fácil, es suficiente que nos creamos dueños de la verdad y que creamos que aquellos que no concuerdan con nosotros son nuestros enemigos y merecen ser destruidos porque son intrínsecamente perversos, o patológicos. Quiero ser responsable en mis acciones contra la tiranía y la tortura de acuerdo a mi deseo de constituir un mundo humano en el cual la tiranía y la tortura no surjan como acciones normalmente aceptables. Si destruyo a alguien, quiero hacerlo porque quiero hacerlo, no porque yo estoy en lo correcto y él o ella está equivocado. El General Pinochet no representa "la versión humana de distorsión biológica" como Berman dice. El es un ser humano que inspira a otros seres humanos a traer a la mano con él un mundo humano que a mí no me gusta, y al cual me opongo. Salvador Allende no "representa una de las más altas formas de integridad biológica" como Berman dice. El era un ser humano que no pudo escapar de quedar atrapado en las mallas de una red de fanatismo ideológico. No hay nada parecido a una distorsión o integridad biológica en el dominio de la biología. Afirmar otra cosa es no entender los fenómenos biológicos o culturales.

* También quiero decir, esta vez independientemente de lo que Berman dice, que la maldad surge en la justificación racional de la negación del otro, y que uno queda abierto a ser atrapado en la maldad cada vez que uno afirma estar racionalmente en lo correcto

a través de alguna pretensión explícita o implícita de tener un acceso privilegiado a una realidad objetiva, y no a través de un criterio de validación consensualmente aceptado. La única posibilidad de evitar caer en tal trampa, es a través de la reflexión en la cual uno se da cuenta de si uno quiere o no las consecuencias de las propias acciones sobre otros seres vivientes, porque hacerlo así pone las consecuencias de las propias acciones sobre otros seres vivientes en el dominio emocional donde la biología del amor puede operar.

* Finalmente, lamento escribir una respuesta a una serie de afirmaciones que considero reflejan un rechazo bajo la máscara de una objeción racional, pero espero que mi respuesta pueda ayudar a Berman a separar **estos dos casos** en su propio entendimiento.

REFERENCIAS

- BERMAN, M. (1989). Las raíces de la realidad: "El Arbol del Conocimiento" de H. Maturana y F. Varela. Rev. Chilena de Psicología, 10 (2), 61-64. Traducción de "The roots of reality: Maturana and Varela's "The Tree of Knowledge" Journal of humanistic Psychology, 29 (2), 277-284.
- MATURANA, H. R. & VARELA, F. J. (1980). "Auto-poiesis and Cognition". Dordrecht, Holland: D. Reidel.
- MATURANA, H. R. & VARELA, F. J. (1984). "El Arbol del Conocimiento" Ed. Universitaria, Santiago, Chile.
- MATURANA, H. R. (1988). "Ontología del conversar". Revista de Terapia Psicológica, año VII, Nº 10, 15 - 21. Stgo. Chile.
- MATURANA, H. R. (1989). "Reality: the search for objectivity or the quest for a compelling argument." The Irish Journal of Psychology 9 (1), 25-82.
- VERDEN -ZOLLER, GERDA. (1982). Feldforschungsbericht "Das Wolfstein-Passauer-Mutter-Kind-Modell-Einführung in die Okopsychologie der fruher Kindheit". Archives des Bayerischen Staatministeriums fur Arbeit un Sozialordnung. Munchen.

HOMENAJE A SERGIO YULIS N. PH. D

A diez años de su muerte

El día 5 de junio pasado se cumplieron diez años de la muerte de Sergio Yulis.

Queremos rendir aquí un pequeño homenaje a su memoria y a su obra, en agradecimiento a lo mucho que hizo por la Psicología Chilena y por la dignidad de esta profesión.

Para quienes no lo conocieron incluimos aquí algunos datos biográficos: Sergio Yulis se graduó como psicólogo de la Universidad de Chile en 1962, cursando paralelamente asignaturas en el Depto. de Filosofía, de donde obtuvo una valiosa formación en Filosofía de las Ciencias.

Ganador de una Beca Fulbright, obtuvo el Doctorado en Psicología Clínica en la Universidad de Iowa en 1968.

En 1969 volvió a Chile como Profesor del Depto. de Psicología de la Universidad de Chile y de la Escuela de Psicología de la Universidad Católica de Chile, de la cual fue elegido Director en 1970.

Su gran conocimiento, su sólida formación científica, su fuerza personal lo hicieron obtener a lo largo de su vida múltiples reconocimientos y cargos en instituciones nacionales y extranjeras, en las cuales provocó siempre un profundo impacto de positiva energía creativa.

En 1974 obligado a dejar la Universidad, se trasladó a Canadá donde continuó su carrera llegando a ser Director de la División Psicológica del Instituto Allan Memorial, Director de Servicio Psicológico del Hospital Royal Victoria y Profesor Asociado de Psicología en la Universidad de Mc. Gill.

A los 44 años, habiendo logrado con sus publicaciones e investigaciones un reconocimiento internacional al más alto nivel en la Psicología Clínica, ilusionado planeando el retorno a la patria y en medio de las expectativas creadas en Chile por su regreso, llegó para él una muerte inesperada e incomprensible.

Fue un psicólogo excepcional. Su recia personalidad le daba una gran seguridad y aplomo. Era fuerte y decidido, pero sensible e inteligente, lo que lo hacía respetuoso de las opiniones ajenas. Poseía una gran erudición, sin embargo ésta no lo alejaba de las cosas simples ni de las personas sencillas. Bajo una apariencia ruda escondía mucha ternura. Estas características hacían de él un hombre admirable, un gran terapeuta, y un maestro apasionado.

Ocupa un lugar insustituible en la Psicología Chilena. Su ausencia ha marcado la historia y el desarrollo de ésta en estos difíciles diez años.

Elegía Cotidiana

"Que tenemos que hablar de tantas cosas
Compañero del alma... Compañero."
Miguel Hernández.

Nunca he podido hablar o escribir de tí en tercera persona. Las largas conversaciones sostenidas en silencio a lo largo de estos 10 años son tan parte mía que ni siquiera para una revista científica acepto cambiar mi lenguaje en relación a tí...

Me gustaría que esto sirviera para los/las colegas y también los/las estudiantes te conocieran a través de la lectura de mi relación contigo.

Los rumores: en ese año decisivo empezaron a circular rumores en la Escuela de Psicología de la Universidad Católica. Llegaba un profesor que tenía un doctorado en Estados Unidos y se decía que enseñaba conductismo (algo para nosotros casi igual a decir una herejía).

La primera imagen: una puerta cerrada por muchos meses y un día atreverme a entrar (de pura curiosidad). Claramente eras distinto a lo que conocía como profesor hasta el momento... desde tu físico, campechano, sencillo... ninguna apariencia de el "tono depresivo" tan aconsejable para los psicólogos de esa época ¡Horror! si hasta tenías una peineta que se asomaba del bolsillo del terno (decían algunas alumnas, como una muestra de tu falta de intelectualidad)... Sentarme y preguntarte cómo era estudiar un doctorado en USA... ahí tu mirada directa hacia mí. También era una mirada distinta. Los ojos verdes no sólo eran grandes sino eran especialmente curiosos... una curiosidad real... la curiosidad propia del científico (aprendí después) creo que nunca hasta

ese momento alguien me había mirado dentro de mi carrera con real interés y respeto. Me devolviste inmediatamente la pregunta y te interesaste en cómo yo había vivido la carrera de Psicología, cómo me sentía, qué necesidades tenía. Nadie me había preguntado esto hasta ese momento. Decidí que valía la pena arriesgarse a tomar un curso contigo.

La primera clase: estabas parado al frente de 15 alumnos que nos habíamos decidido a tomar un curso de verano sobre teorías de aprendizaje y ahí hablaste del modelo médico y del modelo psicológico... una sola clase y todo lo que me habían enseñado se caía inevitablemente. De pronto la psicología pasaba a ser algo sencillo, entendible para mí, sin necesidad de tener que ser otra persona.

El terapeuta: ya habías pasado la prueba de ser buen profesor pero aún quedaba la duda. ¿cómo se manejará este personaje tan sencillo, tan común y corriente?. Otra cosa es con guitarra pensaba uno... y verte en la primera reunión clínica frente a un consultante (siempre evitaste la palabra paciente) hablar con absoluta naturalidad; en diez minutos el personaje y tú habían establecido un diálogo directo, franco, sin ningún elemento incómodo a pesar de haber 12 personas presentes... tu mirada de nuevo... atenta sólo a él, la manera en que tus manos expresaban y acogían cada palabra, la comunicación al mismo nivel... eras tú mismo, pero algo se había transformado sutilmente: la armonía y la dulzura hacían fácil algo que uno pensaba tan difícil y complejo.

El director: era la época de la reforma universitaria, reformaste todo, sin piedad, sin transacciones, eras francamente parcial y decidido a hacer lo tuyo. Creías firmemente que los psicólogos teníamos una profesión de primera importancia y para lograrlo eras implacable.

Siempre supiste el nombre de todos tus alumnos y también sus hábitos y costumbres, no era raro verte discutiendo en los pasillos de la Escuela con cualquiera que te hiciera una pregunta. Jamás dejaste una pregunta sin responder, jamás negaste tu parcialidad, jamás transaste la forma en que tú creías que era válida. Todo esto siempre respetando al otro, la discusión era en el plano de la psicología, de las ideas, nunca de las personas.

Nos obligaste a leer en inglés con la misma porfía que nos empujaste a hacer terapia y sacaste el consultorio hacia las poblaciones.

Las palabras más frecuentes: sean buenos en lo que crean suyo, una vez a la semana revisen las revistas en la biblioteca, nunca dejen de interesarse en el avance de la ciencia, ser de izquierda y ser flojo es una idiotéz en este momento, el psicólogo no necesita hablar de transformar la realidad: es nuestro imperativo actuar para hacerlo; cabros ¿Saben quién ganó ayer en el fútbol?

Las costumbres: llegabas siempre el primero antes de las 8 de la mañana, tu ánimo variaba notablemente los días lunes de acuerdo a si ganaba o perdía la Unión Española; jugando fútbol tu vocabulario era francamente chileno y poco científico, solías mezclar tus clases con cuentos de tus hijos, de tus diálogos mañaneros con la Frida al ir al colegio, con tus veraneos en Lloleco. Siempre escribías Sergio Yulis Ph. D. alegando que la modestia era una estupidez propia de los soberbios. Cerrabas implacablemente la puerta de la sala a la hora acordada y te negabas a hacer clase si no estaban leídos los apuntes correspondientes, dando tranquilamente la materia por pasada. Reconocías (poniéndote colorado) que eras barrero y que había personas que te caían mal. Fumabas mucho... y siempre, siempre estabas pensando y hablando de cómo construir el futuro.

La despedida: recuerdo sólo un abrazo muy apretado y que ese día lloraste abiertamente.

El reencuentro: te veo en mi casa, más delgado, con más canas mirándome con la misma curiosidad preocupada y diciéndome "lo que me faltaba, ahora te da a tí por el feminismo, que pérdida para la psicología"... 15 días después llegaban desde Canadá las mejores revistas sobre la mujer con una escueta frase "Si te vas a dedicar a eso espero que seas la mejor". Distes una conferencia sobre comunicación, ahí estabas apasionado con los cambios de la ciencia, obligándonos a entender que es un proceso que nunca se detiene y que lo que hoy fue verdad mañana será en gran parte cuestionado... No se dejen estar nunca... pero tampoco renieguen de lo que han creído decías, lo mejor de la psicología científica está en su capacidad de transformación.

La pérdida: fue un llamado telefónico y una angustia desgarrante. Durante los 5 días me negué a aceptar la realidad y te hablaba sin parar para que reaccionaras, te contaba que te estábamos esperando, que acá estábamos desamparados sin tí, que no podías hacernos semejante abandono, que no seríamos capaces de mantener un buen nivel sin tí, que te necesitábamos. Usé todos los recuerdos posibles negándome a aceptar lo inevitable. El día en que partiste... recuerdo haber llorado mucho.

Después, acordarme que tenía que hacer una clase al día siguiente... empecé desesperadamente a encontrar los nombres y las caras de los alumnos y llegué a hacer la clase más serena pudiendo nombrar a cada alumno por su nombre. Desde entonces... cierro la puerta a la hora acordada, realmente trato de escuchar y responder cada pregunta que un alumno haga, me encuentro hablando de que la psicología no son palabras sino acciones que transforman y más seguido de lo que imaginas miro en el diario para saber cómo le ha ido a la Unión Española.

Mirentxu Busto.

Evocación

Amigos comunes, muy queridos, por cierto, me han sugerido recordarte...
fácil misión, puesto que en todo este tiempo no he dejado de hablarte...
en momentos de decisiones y fantasías he recurrido a tu sonrisa, gestos,
costumbres;
al chupar el cigarrillo (fumador aún después de muerto) tu me miras,
me comentas...
te me escapabas en expresiones, inefablemente apareces en salones de clases.

Oportuna petición, tal vez porque quiero aprovechar de decir
lo que se me atragantó y en el templo no dije,
tiempos en que tantos lloramos tanto tu ausencia, la falta que nos hacías;
decir, por ejemplo, que tu nunca moriste,
mejor, que tú eres de los que nunca mueren,
de esos que siembran inquietudes, que generan movimiento,
cuyo pasar levanta edificios y su huella forma parte de la historia.

Se cruzaron tus pasos con evangelios a los que aún persiguen numerosos
fieles,
se entablaron juicios contra enemigos inoportunos
y presentes tu y yo y los amigos del tango y de la vida (que es lo mismo)
y quedaron nuestros pasos marcados en la arena,
para que el que sepa ver que vea,
quedaran tu mirada y tus palabras,
en Apoquindo aún se escucha tu gol de media cancha
y tus movimientos de cintura en las asambleas.

Muchas veces me basta recrear los eventos compartidos,
el golpe,
el miedo, la miseria humana,
el exilio,
la distancia que supimos vencer sonriendo
y la esperanza, brillando siempre en el verdor
de tus ojos verdes!
Entonces, camino acompañado.

Luis Montesinos

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.

“Psicoanálisis del mito y el mito en el psicoanálisis”

Dr. Jorge Gissi B.

Sabida es la relevancia que dió Freud al mito de Edipo, según aparece en particular en Edipo Rey, de Sófocles. Freud iluminó el mito con su experiencia clínica y viceversa, creando una polémica que aún subsiste. El eje de la interpretación freudiana son los celos del padre, la agresividad reprimida hacia él y el interés sexual por la madre. Generalizándolo a los niños de ambos sexos, se dice hasta ahora los celos del padre de sexo opuesto, etc.

La hermenéutica freudiana fue fecunda pero no única ni suficiente. Al poco tiempo, Adler reinterpretó el Edipo en términos de sentimientos de inferioridad del niño hacia el padre y lucha con él por el poder, para pasar al sentimiento de superioridad. Décadas después M. Klein planteó otra reinterpretación, esta vez subordinando el problema sexual al del afecto, la envidia y los celos. Por su parte, otro gran psicoanalista muerto en 1980—Erich Fromm—recuperó y perfeccionó la tesis de Adler, reinterpretando el Edipo en términos de lucha por el poder y de rebelión contra la autoridad, y ampliando su análisis a la trilogía de Sófocles: Edipo Rey, Edipo en Colono y Antígona.

Por lo tanto, si bien el mito de Edipo representa un hito central en la historia del psicoanálisis y de las ciencias humanas en el siglo XX, se ven sus ambigüedades hermenéuticas. El mismo significantetiene distintos significados para distintos intérpretes. Además, en algunos casos varían los datos mismos del mito considerado, esto es, varía el significante mismo.

Análogamente ha sucedido con el mito de Narciso, aunque con menor relevancia. Fue también Freud el recuperador aquí de la mitología griega, entendiendo tal mito como la expresión colectiva de la tentación y del riesgo del autoenamoramiento. Diferenció además “narcisismo primario y secundario”, habló de “regresión al narcisismo”, etc., en nuevas páginas de genio. En el sentido corriente el narcisismo es casi sinónimo de “egoísmo”, y como tal es reprochable. En cambio, en la teoría kleiniana el núcleo del mito es la tentación de la autodestrucción, partiendo del hecho de que Narciso se lanza al agua en pos de su propia imagen, y muere ahogado.

En los mitos elegidos por Freud, y en general en su teoría, el conflicto central es con el padre. En los mitos elegidos por Jung, por el contrario, el conflicto central es con la madre, diosa temida y amada en las mitologías orientales (más citadas por Jung), imagen poderosa y ambivalente, rectora, como la naturaleza, de la Vida y de la Muerte. Décadas después M. Klein y Fromm habían de seguir por distintos caminos este énfasis junguiano.

Conclusión provisoria: el psicoanálisis del mito ha estado influido intensamente por los mitos elegidos y por sus diversas y particulares interpretaciones. En diversos autores, el mismo mito se transforma en otro mito. ¿Cuál es la interpretación “correcta”? ¿Hay una interpretación correcta?

No obstante esas preguntas, la relevancia del psicoanálisis del mito está fuera de dudas. Pero también es importante la relevancia del mito en el psicoanálisis.

Las diversas escuelas psicoanalíticas y los diferentes autores son influidos por sus propios mitos en la selección e interpretación de tales mitos. Los mitos, como arquetipos omnipresentes que son, no han dejado de influir en el propio psicoanálisis, que de este modo se puede y debe también transformar en objeto de ciencia, no sólo en sujeto de ella. Como dice Hillman, los autores, escuelas y culturas en general, como todo hombre, somos “poseídos” por nuestros propios mitos. Los diversos ejes de las teorías no son sólo “hechos”, son mitos.

El Padre y la Sexualidad en Freud, la Gran Madre en Jung, la Madre y la Lactancia en Klein, etc.

Esta “posesión” de los autores por sus mitos no es mala, no significa meramente errores. Cada mito ilumina aspectos de la psique humana, pero sólo aspectos. Y en este sentido, así como toda mitología enseña y destaca una psicología de ese pueblo, también toda psicología es una mitología al relevar algunos mitos por sobre otros, no siempre con la autoconciencia necesaria (Hillman).

Sistema Inmunológico, variables mediadoras y terapia cognitivo-conductual.

Decker, D. y Matte, A.

En este trabajo se describe la acción del sistema inmunológico (SI) y se hace una revisión bibliográfica de algunos estudios en que se ha relacionado su funcionamiento con variables psicológicas, tanto en animales como en humanos. Se postula que el estrés por sí solo no produce efectos en el SI, como algunas investigaciones han planteado, sino que es la modulación del estrés por la variable percepción de control la que produce estos efectos.

Se extrapolan los resultados obtenidos en experimentos con animales, donde fue posible detectar una

baja en la función inmunológica causada por el estrés incontrolable, a situaciones no experimentales con humanos, donde es posible relacionar mayor mortalidad y patología infecciosa con percepción de incontrolabilidad.

Finalmente, se resumen algunas técnicas cognitivo - conductuales que permiten aumentar el control percibido y que, por lo tanto, creemos podrían contribuir a proteger a las personas frente a enfermedades mediadas por el funcionamiento deficiente del SI.

“Revisión bibliográfica” sobre el tabaquismo”

Cifuentes, S. Nelson, M. Valentini, C.

En este trabajo nos referimos al hábito de fumar, más concretamente, adicción al tabaco o tabaquismo.

Se definen los tipos de fumadores donde se incluye, además, el fumador reincidente ocasional y el reincidente.

Se hace una reseña de los tratamientos encontrados y las técnicas más usadas y se compara la eficacia de las diferentes aproximaciones.

Las conclusiones de los diferentes resultados llevan a centrar el tema en el problema de la mantención de la abstinencia así como el manejo de las recaídas

que son los problemas de más difícil solución en este momento para la psicología científica.

Se muestran factores que ayudan en la mantención y factores que aumentan el riesgo de la recaída tanto a corto como a largo plazo. Se hace un estudio extenso de las investigaciones en relación a la reincidencia.

Por último se muestra una discusión acerca del tema y se establecen criterios de mejoría y líneas de trabajo y planificación en esta área.

“Estilos de vida y stress”

De la Fuente, B. Marín, C. Sepúlveda, C.

El stress es uno de los temas que progresivamente ha ido adquiriendo mayor importancia. Nuestro estilo de vida y las características cada vez más complejas de nuestra sociedad fomentan en forma creciente su aparición.

Se hace una diferencia entre los distintos tipos de stress donde la perspectiva psicológica y el trabajo se centran en el stress laboral. Referido específicamente al trabajo remunerado.

Se explica el stress laboral considerando esta área como un aspecto importante de la vida del

hombre e integrando las diferentes variables que intervienen en la reacción del stress.

Se intenta comprender los procesos cognitivos que median en la respuesta de stress laboral.

Se analizan investigaciones en relación al estilo de vida de personas que tienen mayor propensión al stress en su vida laboral (Tipo A)

Se hace un análisis de las consecuencias para las personas, dejando planteado el problema del tratamiento del stress laboral como una tecnología específica.



LIBROS

La Primera Librería
Para Profesionales
de la Salud Mental.

Psicología,
Psiquiatría,
Psicoterapia,
Psicoanálisis,
Psicometría y
Ciencias afines.

Providencia 2601 Local 14 - Santiago
(Salida Metro Tobalaba)



CORPORACION PRIVADA DE PADRES
PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DEL JOVEN
“CENTRO DE DESARROLLO INTEGRAL”

Una alternativa educativa innovadora de preparación para la vida social y laboral. Destinada a jóvenes con trastornos del desarrollo (Limitrofes) que no pueden continuar en la enseñanza común.

ACTIVIDADES:

- | | | |
|---------------------------|---|---|
| PSICOPEDAGOGICAS | : | Lectoescritura - cálculo
Sociedad y Naturaleza. |
| PRE-VOCACIONES | : | Multitalleres y talleres de
imprenta - mueblería
serigrafía - cocina, repos-
tería - amasandería - cos-
tura. |
| VIDA INDEPENDIENTE | : | Independencia urbana y
ciudadana. |
| COMPLEMENTARIAS | : | Educación Física - Plástica. |

- Equipo técnico formado por profesores especialistas, terapeutas ocupacionales y monitores.
- Director: Eduardo Quezada Gutiérrez
Terapeuta Ocupacional.
- Jornada completa: Lunes a Viernes 8:30 a 17:00 Hrs.

CARLOS MONTT 5611 - FONO: 2269117

UNIVERSIDAD LAS CONDES

ADMISION 1991

ESCUELAS DE:

**ECONOMIA, ADMINISTRACION, DERECHO, PSICOLOGIA, INGENIERIA
CIVIL EN COMPUTACION E INFORMATICA Y PERIODISMO.**



Av. Las Condes 12438 - Teléfonos: 2425500 - 471627 - 471592 - Casilla 263 - 20 - Santiago

CRITICA DE LIBROS Y REVISTAS

Pensamiento, Individuo y Sociedad Cognición y Representación Social

Darío Páez y Colaboradores
Editorial Fundamentos. Serie Psicología Básica y Clínica.
Madrid, España, 1987.

Este texto es, tal vez, el primer trabajo sistemático presentado por autores de habla hispana en la orientación de la representación social. Indudablemente prioriza la visión europea, iniciada y desarrollada por S. Moscovici y al mismo tiempo realiza una interesante síntesis de las posiciones desarrolladas por la Psicología Social estadounidense en el área de la cognición social. Pone al lector frente a excelente actualización del nivel de la Psicología Social Europea y las diferencias que ésta posee con la norteamericana.

Particularmente se observan énfasis distintos en los significados asignados al marco ideológico y la posición social.

Hemos tenido la alegría y el privilegio de compartir con Darío Páez, compatriota y autor principal, parte del trabajo de confección y elaboración de este texto. En uno de sus viajes, estos materiales fueron el tema de un curso de Post-título en que pudo participar un importante grupo de psicólogos de orientación social y comunitaria.

Es necesario señalar dos elementos que marcan la lectura del texto, en primer lugar una aparente heterogeneidad temática que se explica en la medida que la cognición social es un tópico interdisciplinario y el abordaje de las diversas perspectivas; desde la "ciencia cognitiva" a la Psicología Social es riguroso y en profundidad, por lo que es necesario desarrollar un esfuerzo de integración.

Además, se intenta permanentemente articular la investigación básica con la posibilidad de aplicación y ello culmina al abordar el problema de la enfermedad mental desde el punto de vista de la representación, permitiendo un enfoque diferente de la normalidad y anormalidad. Es decir aclarando cómo los individuos determinan esta realidad social.

El texto abarca once capítulos que exponen desde el desarrollo evolutivo de la cognición social, hasta los alcances y limitaciones teóricas y metodológicas de la teoría de la representación social, desde una perspectiva epistemológica.

Proporciona una bibliografía abundante y actualizada y por sobre todo pone al alcance del desarrollo de la psicología nacional un conjunto de conceptos y orientaciones que permiten iniciar desarrollos que abran nuevas perspectivas.

Desde este punto de vista Darío Páez ha tenido un papel relevante, desde sus aportes en Psicología Social y Derechos Humanos hasta el análisis psico-social de las emociones, tema editado en un nuevo texto, recientemente publicado.

DOMINGO ASUN S.

Psicoterapia del oprimido

Alfredo Moffat
B. Aires, Ecro 1974

Alfredo Moffat fue primero arquitecto y fotógrafo, después psicólogo, discípulo y amigo del famoso Enrique Pichón Riviére, y desde hace 20 años uno de los principales psicólogos de A. Latina. Publicó primero *Estrategias para sobrevivir* en B. Aires, editado por Jorge Alvarez en B. Aires 1970; después el aquí comentado *Psicoterapia del oprimido* en 1974, y por último —hasta ahora— *Terapia de crisis*, B. Aires: Búsqueda 1982.

Psicoterapia del oprimido es en cierto sentido un triple itinerario: personal del autor en una aventura —compromiso— teórico-práctica quizás inéditos en A. Latina; un segundo itinerario de la historia de la psicoterapia, psiquiatría y manicomios en Argentina; un tercer itinerario de la historia de la relación (con fecundidad recíproca) entre la psicología, la cultura continental y nacional - argentina. Cualquier apología de este libro se quedará corta: es una mina inagotable a la que se puede volver muchas veces y desde diversas perspectivas o intereses, por su misma riqueza, es una mina desordenada y de varios estratos. Agradecemos su creación y apertura incompleta a este descubridor y pionero.

En el capítulo 1 el libro diagnostica críticamente a "los hospicios", particularmente en B. Aires, como instituciones con pretensiones rehabilitadoras que suelen ser más bien patógenas. Se aplica a los manicomios de nuestro continente las Tesis de Goffman, Laing, Basaglia y tantos otros, en un estilo más concreto y vital que académico ni distanciado.

A continuación se critica la psiquiatría neocolonial, biológica, estigmatizadora y clasista, mostrando su parcial dependencia de otros aspectos neocoloniales de la cultura latinoamericana: caps. 2 y 3.

El capítulo 4 se centra en la "cultura popular" el retrato de O. Lewis aplicado a B. Aires y la Argentina con interesantísimas profundizaciones a fenómenos psicoartísticos como el tango y la cultura gaucha, y psicopolíticos como el peronismo. Se amplía y mejora claramente a Lewis y sus discípulos.

En el cap. 5 el autor revisa las "psicoterapias populares", otro capítulo notable en que se oscila entre la psicología de la religiosidad popular, del folclore, sus implicaciones semiterapéuticas y sus luces para la terapia para con los sectores populares mismos.

En los caps. 6 y 7, se propone, discute y practica una terapia a la vez grupal e institucional en el Hospital

Borda de B. Aires, particularmente con psicóticos, pero ampliable a otras personas, recogiendo e integrando mitos y ritos autóctonos argentinos: tango, gauchos, mate, etc., a través de la participación, el diálogo y el psicodrama, relacionando la recuperación de la memoria y del futuro con la redefinición terapéutica de la identidad personal, grupal, institucional, popular y continental.

Para todo lo anterior Alfredo Moffat vincula a Freud con Bateson, a Jung con Moreno, a Laing con Haley, esto es, a algunos de los principales autores y escuelas de la psicología clásica y contemporánea.

El libro es inspirado y en algunos párrafos es también poco riguroso. Tiene sin duda algunas limitaciones. Pero es uno de los mejores libros de psicología y antropología escritos en A. Latina. Sobre psicología de la pobreza, es el mejor libro que yo conozco que se haya publicado en el mundo.

JORGE GISSI B.

"El Lourdes de Arizona"

Carlos Amantea,
Editorial Cuatro Vientos,
Santiago, Chile, 1990.

En 1985, en Phoenix, Arizona, se llevó a cabo una memorable convención acerca de la psicoterapia. Con el nombre de "La Evolución de la Psicoterapia", contó con la participación de los más destacados e influyentes psicoterapeutas del mundo occidental: R.D. Laing; Virginia Satir; Albert Ellis; Salvador Minuchin; Carl Whitaker; Bruno Bettelheim; Zreka Moreno; A.A. Lazarus; Carl Rogers; Jay Haley; Jeffrey Zeig; Cloe Madane y muchos otros, además de una concurrencia cercana a los 7.000 asistentes que coparon las reservaciones con bastante anticipación. Se prolongó por una semana y estuvo repleta de las actividades usuales en este tipo de eventos: conferencias, foros, videos y exhibiciones prácticas.

El libro que aquí se comenta es, para ubicarlo literariamente, una crónica hecha por un periodista de prensa y radio y familiarizado con el activo circuito psicoterapéutico norteamericano. Pero, en realidad, es algo más que una crónica. Es un testimonio vivencial.

Quizás, lo primero que tiende a destacarse, sobre todo en la primera parte del libro, es el generoso uso del humor. Lo humorístico está aportado por el ojo implacable del reportero que selecciona frases, vestuarios, modales y actitudes de estos sacerdotes de la ayuda, e incorporados en juicios llenos de picardía y perspicacia que logran aterrizar a estas magnas figuras con sonidos viscerales. En algunos casos llega a la causticidad.

Sin embargo, el autor practica estas habilidades con un sesgo que pronto se hace evidente. Hay algunas figuras que salen mal paradas: aparecen pomposos, egocéntricos, rígidos, desprovistos de humanidad y, por ende, de atractivo. Otros, por el contrario, aparecen realzados en sus cualidades más humanas, brillantes, profundos; verdaderos sabios del alma.

Otro aspecto que se destaca en este libro, es la facilidad con que se deja leer. En realidad, es devorable. Está escrito en un lenguaje personal, ágil, con matices afectivos y reflexivos y con un fraseo económico, factual. Uno quisiera que se extendiera, que se detuviera en ciertos momentos, que no marchara tan velozmente.

Una figura que no estuvo presente en la convención pero que gravita a lo largo de todo el libro y que, de hecho, vivía en el mismo Phoenix, es el legendario Milton Erickson. Murió un año después de la con-

vinción. Con setenta y cinco años a cuestas y profundamente afectado por sus limitantes secuelas de polio, es descrito hasta en los colores de sus ropas. El autor visita a Milton Erickson y describe los adornos, el calor, el ruido, la estrechez del espacio; relata su experiencia de haber sido testigo y sujeto de las famosas destrezas del hipnoterapeuta. Y logra señalar con sutileza la distancia existente entre el mago y sus innumerables seguidores, imitadores y forenses. Algo para pensar.

El libro finaliza con una conmovedora entrevista entre R.D. Laing (Ronnie) y una esquizofrénica callejera de la ciudad de Phoenix y las preguntas que se hicieron desde la multitudinaria asistencia una vez que la entrevista hubo finalizado.

Aunque superficialmente se podría decir que el libro es un conjunto de viñetas, un examen algo más detenido permite ver un hilo que recorre todos los vicisitudes de la psicoterapia. Brilla la estrella de la Terapia Familiar en sus más conspicuos representantes; se expone la diferencia entre lo que dicen los expositores y lo que hacen; se denuncia la escasa comunicación entre los famosos profesionales y su marcado interés en exponer su cosa, vender sus racionalizaciones, sus libros y cassettes. En ciertos momentos, de las páginas del libro emerge un viento desesperanzado acerca de las reales posibilidades de la psicoterapia.

Sin embargo, al mismo tiempo, va abriéndose un pórtico alentador que cobra expresión plena en la entrevista final de Laing y en la discusión posterior. Allí está presente la magia del contacto en oposición a la aplicación mecánica de la técnica; es la expresión de una verdadera comunión entre terapeuta y cliente. Está presente la iracunda protesta del profesional que sólo conoce el valor de la explicación y el procedimiento y que no percibe la magia. Y está presente la limitación y la modestia del facultativo que se apoya preferentemente en la medicación.

No es un libro de texto, pero enseña. Pertenece al género de los testimonios lúcidos, vivenciales. Es una lectura que invoca la risa, que fisgonea en el olimpo psicoterapéutico y que invita al lector profesional psicoterapéutico a hacer un examen acerca de lo que está haciendo en esta controvertida y necesitada profesión de ayudar a los que sufren.

HECTOR CALAS

EL TAO del Amor y del Sexo

Jolan Chang
P. y J. Editores S.A. 1978;

Este libro pequeño, barato, y de apariencia insignificante puede dar algunas buenas sorpresas a los lectores occidentales que sobrepasen las dificultades que nacen de las distancias culturales y seculares.

El autor Jolan Chang, un chino de Estocolmo, se esmera en ser un buen intermediario entre la mentalidad científica occidental y la milenaria sabiduría de la sexología china.

En esta difícil tarea a veces lo pierde su entusiasmo por el taoísmo mostrando un proselitismo panfletario.

Sin embargo, sobrepasando al autor, a través de los textos milenarios citados y de las ilustraciones, nos llega la profundidad de esa sabiduría "que se pierde en la noche de los tiempos", al decir del editor.

En ella nos encontramos con una sorprendente visión de la sexualidad: sana naturalidad, actitud abierta sin pacatería y tan integrada al amor que ni siquiera la aparta de lo sagrado.

Con sorpresa constatamos que algunos novedosos enfoques de sexólogos modernos aparecen planteados hace ya varios siglos por las escuelas médicas taoistas; a su vez conceptos claros de la sexología occidental posterior a Masters y Johnson contradicen las bases conceptuales del TAO del Amor, las cuales niegan por ejemplo, la similitud entre las respuestas fisiológicas masculina y femenina y el paralelismo entre el orgasmo femenino y la eyaculación del hombre.

Los antiguos maestros del TAO del Amor tienen una profunda sabiduría que entregarnos, no sólo sobre cómo amar sino también sobre cómo vivir. Y lo hacen como toda voz sabia, con poesía, con humor y sencillez.

MAYA LUNA

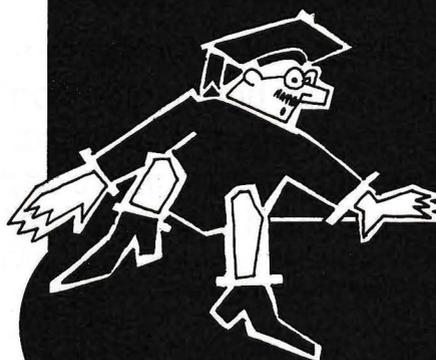
2^{AS} JORNADAS CLINICAS
DEL CECIDEP

Integración

EN

PSICOTERAPIA

(Abril - 1991)



INVITADOS:

GUIA PROFESIONAL

		Teléfono:
EMILIO MOYANO DIAZ Psicología Educacional y Ambiental Investigación	U. Católica	2121334 - 2733461
JENNIFER MIDDLETON Area Psico-somática, Adultos, Adolescentes, Parejas Espoz 4171	U. Chile	485037
MIREN BUSTO Psicóloga Clínica PROSAPS - María Luisa Santander 0329 San Sebastián 2839 - 305		2232610 2460952
MARGARITA SILVA ZMIRAK Psicoterapia Humanista y Trabajo Corporal Tomás Guevara 2994, Depto. 32 Tobalaba Alt. 1500 Santiago.		274 7627



UNIVERSIDAD SANTO TOMAS LUX ET VERITAS

Casa Central, Agustinas 1389 - Santiago
Fonos: 6970359 - 6970360

La Universidad Santo Tomás es una universidad privada, moderna, estructurada para el siglo XXI, científica y humanista, con un respaldo académico de excelencia y una filosofía práctica, tomista, que rescata los valores simples de nuestra tradición, formando para una verdadera realización personal y profesional.

PSICOLOGIA (Diurno y Vespertino)
Licenciado en Psicología.
Título Profesional: Psicólogo.

Indice

	pág.
Editorial	3
Propuesta del quehacer psicológico en el ambiente hospitalario	5
Actitud de varones jóvenes hacia la prevención del embarazo	7
Incidencia en el rendimiento escolar de las estrategias de aprendizaje y características de personalidad	17
Psicología en salud: Aplicaciones y especulaciones	21
Objetivos, fundamentos teóricos y características de algunos programas para enseñar a pensar: un estudio comparativo	27
Estudio de validez predictiva del test de aptitudes diferenciadas (D.A.T.) utilizado en orientación vocacional	37
DOCUMENTOS	
Respuesta a la Crítica de Berman de "El Arbol del Conocimiento	45
Homenaje a Sergio Yulis N. PH. D (A diez años de su muerte)	49
COMUNICACIONES BREVES	
Psicoanálisis del mito y el mito en el psicoanálisis"	53
Sistema Inmunológico, variables mediadoras y terapia cognitivo-conductual	54
Revisión bibliográfica sobre el tabaquismo	54
Estilo de vida y stress	55
CRITICAS DE LIBROS Y REVISTAS	
Pensamiento, Individuo y Sociedad Cognición y Representación Social	57
Psicoterapia del oprimido	58
El Lourdes de Arizona	59
El Tao del Amor y del Sexo	60
GUIA PROFESIONAL	62
