

UNA DECADA DE EXPERIENCIAS EN PSICOLOGIA
10 AÑOS DESPUES

DEDICAMOS ESTE TRABAJO A LA INSTITUCION
QUE COBIJO NUESTRA FORMACION ACADEMICA,
LA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE SAN LUIS
POTOSI

CON ESPECIAL RECONOCIMIENTO AL DR. JOSE
JESUS FONSECA, CIENTIFICO-ARTISTA, UBICA-
DO ENTRE LOS MAS DESTACADOS INTELEC-
TUALES DE MEXICO Y QUIEN ES MAESTRO HO-
NORARIO DE LA ESCUELA DE PSICOLOGIA DE LA
PROPIA UNIVERSIDAD.

COMPILADOR: PEDRO FELIX GUTIERREZ

UNA DECADA DE EXPERIENCIAS
EN PSICOLOGIA

10 AÑOS DESPUES

Universidad Autónoma de San Luis Potosí

1 9 8 9

EX LIBRIS



SISTEMA DE
BIBLIOTECAS
U. N. S. L. P.

150
D4
(2)

FMF- 2319

ISBN-968-6194-27-4
0114-89005-A0012

Editorial Universitaria Potosina



FMF2319

base

CONTENIDO

Presentación	7
Uso de un procedimiento de moldeamiento de estímulos con número en una institución de grupo <i>Agustín Zárate Loyola</i>	9
La criminología científica y la psicología contemporánea <i>Gustavo Enrique Meza Camarillo</i>	31
Experiencia alternativa en prácticas aplicadas <i>Luis Marino Moreno Flores</i>	37
Uso de instrucciones con señal demorada y la aplicación del paradigma de Sidman en el establecimiento del lenguaje receptivo, lenguaje productivo y lectura en un niño con problemas auditivos <i>Agustín Zárate Noyola</i>	43
Aspectos patológicos del crecimiento urbano en San Luis Potosí <i>Pedro Félix Gutiérrez Turrubiartes</i>	57
La importancia de la información acerca de la sexualidad humana según los adolescentes <i>J. Pablo Vázquez Sánchez</i>	89
Aproximación multimodal al tratamiento de las disfunciones sexuales <i>Enrique Manuel Caballero Ch., Ana Leticia Undiano E.</i>	101
Enriquecimiento Cognoscitivo <i>Pedro Solís-Cámara R.</i>	111



El psicólogo en la educación pública <i>Ma. Rebeca Pérez Barragán</i>	131
La hipótesis de Sapir-Whorf reexaminada y su relación entre el lenguaje y lateralización <i>Juan Preciado Araiza</i>	139
De los autores	149

PRESENTACION

La Generación 1973-1977, egresada de la Escuela de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, para conmemorar el décimo aniversario de la culminación de sus estudios profesionales, ofreció a la sociedad potosina una muestra académica acerca de algunas de las actividades de la práctica profesional de sus integrantes. Tal muestra consistió en un Ciclo de Conferencias que se realizó del 22 al 26 de junio, en el Salón de Actos del Museo Nacional de la Máscara de esta ciudad de San Luis Potosí, y se denominó: "Una Década de Experiencias en Psicología".

Las Jornadas Académicas mencionadas se propusieron alcanzar los objetivos siguientes:

Primero: promover entre la sociedad potosina un conocimiento más real y objetivo del ejercicio profesional de la psicología, mediante una prueba del trabajo que realizan los miembros de la Generación 1973-1977.

Segundo: entregar a la universidad un fruto de las realizaciones de sus egresados, como reconocimiento a la institución que los formó profesionalmente y, como un acto de solidaridad con la misma en la búsqueda de opciones que permitan consolidar la dinámica académica de la psicología en San Luis Potosí.

Tercero: invitar a otros profesionales de las Ciencias del Hombre, interesados en la búsqueda de soluciones a los problemas humanos desde la dimensión social, a que recurran a la psicología como alternativa de respuesta en los aspectos de su competencia.

Cuarto: propiciar entre los miembros de la Generación el intercambio y la confrontación de sus experiencias profesionales, con la finalidad de revisar y fortalecer su compromiso con la sociedad.

Durante el ciclo de conferencias se presentaron doce trabajos y finali-

zó la actividad académica con una mesa redonda acerca del compromiso del ejercicio profesional de la psicología en San Luis Potosí, en los últimos diez años.

Ahora, la Generación 1973-1977 de la Escuela de Psicología de la UASLP presenta a la sociedad y a la comunidad universitaria los trabajos que se pusieron a la consideración y a la discusión de quienes asistieron a los mencionados actos, destacando la transmisión de los mismos por parte de Radio Universidad XEXQ.

La segunda generación de egresados de la Escuela de Psicología de la UASLP agradece a su Rector Lic. Alfonso Lastras Ramírez su compromiso sensible para la publicación de estos trabajos.

El Comité Organizador

*J. Pablo Vázquez Sánchez
Magdalena Araiza Córdova
Ma. Eugenia Sánchez Leal
Pedro Félix Gutiérrez Tarabiarres
Sara Patricia Gómez de la Casa.*

USO DE UN PROCEDIMIENTO DE MOLDEAMIENTO DE ESTIMULOS CON NUMEROS EN UNA INSTRUCCION DE GRUPO

Agustín Zárate Loyola

RESUMEN

El propósito del presente estudio fue investigar si procedimientos de moldeamiento de estímulos pudieron facilitar la discriminación entre los números cinco, seis y siete cuando la manipulación de estos estímulos fueron moldeados a través de todo el programa en una instrucción de grupo. Participaron en este estudio dos niños preescolares con problemas de aprendizaje en el área de matemáticas, quienes fueron seleccionados en base a los resultados obtenidos de una preevaluación aplicada al inicio de sus clases regulares. El programa sin errores consistió de 16 tarjetas por cada número haciendo un total de 48 ensayos por todo el programa. El sujeto 1 fue entrenado en cada sesión cuatro ensayos en el número 5, dos ensayos en el número 6 y nunca fue entrenado en ningún ensayo en el número 7. El sujeto 2 no fue entrenado en ningún ensayo en el número 5, recibió sólo dos ensayos en el número 6 y todos los ensayos (cuatro) en el número 7. Se esperaba que ambos sujetos aprendieran tanto el número que había sido enseñado sólo la mitad de los ensayos, como el número que nunca les fue entrenado directamente como una función de la observación.

El diseño utilizado fue un análisis individual de pretest-posttest administrado antes y después de la condición experimental. Los principales resultados obtenidos fueron: ambos sujetos alcanzaron el máximo nivel con el número que les fue entrenado en todos los ensayos.

En cuanto el número que les fue entrenado solo la mitad de los ensayos para ambos sujetos y los números que no fueron entrenados a cada sujeto obtuvieron porcentajes más bajos que los números entrenados directamente, pero comparados con el pretest estos fueron mucho más altos. De

acuerdo con ésto se puede concluir que el uso de programas sin errores son efectivos para facilitar el aprendizaje en niños con este tipo de problemas en una situación de grupo.

INTRODUCCION

En los sistemas educativos la calidad y cantidad de servicios disponibles para los niños preescolares ha estado creciendo grandemente durante los últimos años. Con el incremento de la tecnología en el diseño de la instrucción en el salón de clases, inevitablemente ocurrirán nuevos progresos en el aprendizaje de los niños. Tradicionalmente, muchos estudios en desarrollo infantil han utilizado procedimientos de ensayo y error, porque tales procedimientos de enseñanza permiten a los niños aprender fácilmente tareas de mayor grado de dificultad. Una parte de los sistemas educativos que ameritan particular consideración en la actualidad, está relacionada con aquellos niños que tienen problemas de aprendizaje y quienes requieren de una atención especial. Sin embargo, hay algunos niños que no pueden aprender tareas aun muy sencillas bajo procedimientos de ensayo y error. En este caso, procedimientos innovativos de aprendizaje sin error, están reduciendo la posibilidad de emitir errores en una situación de enseñanza o aún más, eliminándolos totalmente de ésta.

El principal objetivo del uso de procedimientos de control de estímulos sin errores, es manipular el estímulo de manera que ciertas características de éste, que controlan las respuestas del sujeto, sean transferidas de un nivel de señal más fácil del estímulo a otra señal final de mayor grado de dificultad (Etzel, Le Blanc, Schimoeller y Stella, 1980). Hay muchos investigadores en la enseñanza sin errores que han estudiado variaciones de esos procedimientos. De acuerdo con Etzel y Le Blanc (1979), esos procedimientos deberán ser aplicados solamente después de haber determinado que los ambientes instruccionales de ensayo y error fracasaron en producir un aprendizaje exitoso.

Uno de los procedimientos de aprendizaje sin error que ha sido eficientemente usado con niñas con problemas de aprendizaje, es el moldeamiento de estímulos. Este procedimiento involucra un cambio total en la topografía de los estímulos, es decir, los estímulos discriminativos al inicio del programa no se parecen en nada a los estímulos discriminativos al final del programa o nivel criterio en cualquiera de sus dimensiones, porque su topografía ha sido alterada gradualmente de la discriminación inicial a la

discriminación final (Schimoeller, Etzel y Le Blanc, 1977; Etzel y Le Blanc, 1979). Cuando el moldeamiento es usado como un procedimiento de manipulación de estímulos en un programa sin errores los estímulos positivo y negativo ($S +$ y $S -$) son fácilmente discriminados en los estados de entrenamiento inicial por las señales agregadas o la alteración de los estímulos inherentes a los procedimientos (Stella, 1971). El tratamiento inicial de los estímulos con procedimientos del moldeamiento, implica presentar el $S +$ a un nivel significativo cuando el tratamiento se inicia, con el fin de promover inmediatamente las respuestas correctas en el sujeto (Schimoeller *et al*, 1979).

Por otra parte, la tecnología instruccional está interesada en desarrollar procedimientos de entrenamiento efectivos que faciliten el aprendizaje de los niños. Aunque las prácticas de entrenamiento más efectivos sean la enseñanza de uno a uno, éstas tienen varias desventajas. Una de las grandes es el alto costo económico, lo cual implica más tiempo del maestro para atender a cada niño que el atender a un grupo. Otra desventaja, es que la instrucción individualizada generalmente no es consistente con las prácticas educativas encontradas en muchos de los sistemas de las escuelas públicas (Ruggles y Le Blanc, 1979). Esta es la principal razón por la cual los sistemas educativos, raramente ofrecen oportunidades para examinar estrategias para la enseñanza de grupos con el fin de mejorar las prácticas educativas actuales.

Una estrategia que puede ser usada en una instrucción de grupo, es la de crear las condiciones en las cuales el niño pueda aprender a través de la observación. En un entrenamiento en grupo, es posible que el niño sea influenciado por la conducta de los otros niños, los materiales presentados a sus mismos compañeros o también por la conducta del maestro para con el grupo (Ruggles y Le Blanc, 1979). Sin embargo, aunque el aprendizaje observacional parece tener numerosas implicaciones para la enseñanza en grupos, procedimientos que utilizan aprendizaje observacional no han sido totalmente explorados (Ruggles y Le Blanc, 1980).

De acuerdo con la revisión anterior, el propósito del presente estudio fue investigar, si procedimientos de moldeamiento de estímulos pudieron facilitar la discriminación entre los números cinco, seis y siete cuando la manipulación de esos estímulos fueron moldeados a través de todo el programa. De esta manera, técnicas de superimposición fueron empleadas con cada número y luego fueron moldeadas hasta el nivel criterio. Ade-

más, otro de los objetivos de este estudio, fue el usar este procedimiento sin error en una instrucción de grupo en la cual se crearon las condiciones de manera que cada niño aprendiera una parte diferente del programa, esto significa que los sujetos no fueron directamente entrenados en la misma parte del programa o en la misma discriminación. Por lo tanto, el propósito fue determinar si cada niño pudo aprender las discriminaciones enseñadas al otro niño como una función del entrenamiento en grupo basado en un aprendizaje observacional.

METODO

Sujetos y Escenario

Participaron en este estudio dos niños preescolares, un niño y una niña del Laboratorio de Desarrollo Infantil Edna A. Hill de la Universidad de Kansas. Ellos tuvieron la edad de 4 años 8 meses y 4 años 3 meses respectivamente. Ambos niños fueron elegidos en base a los resultados arrojados por una preevaluación aplicada al inicio de sus clases regulares.

Las sesiones se llevaron a cabo en un cubículo experimental de 2.4 m por 1.8 m equipado con una mesa pequeña y tres sillas del tamaño de los niños. Este se encontraba ubicado dentro del salón de preescolar, dividido solamente por un pequeño cuarto de observación provisto con cámara de Gessell, que fue el lugar donde se realizaron las observaciones.

Durante las sesiones experimentales, el experimentador se sentó a un lado de la mesa opuesto a los dos sujetos. Cada sesión los sujetos fueron azarosamente sentados en cualquiera de los dos lugares asignados para ellos. Un observador fue colocado en el cuarto de observación adjunto al cubículo experimental de frente a los sujetos. Los estímulos fueron presentados en la mitad de la mesa en frente de los niños y a los lados de éstos se colocaron dos vasos de plástico transparente, (uno por cada niño) que fueron usados para depositar las fichas administradas como recompensa por cada respuesta correcta de los niños (figura 1).

PROCEDIMIENTO

Fases y Materiales

Las fases y sus materiales correspondientes que se llevaron a lo largo

de todo el estudio fueron: preevaluación general, pretest, entrenamiento en habilidades precurrentes, administración del programa de moldeamiento de estímulos y post-test.

Pre-evaluación general.—Como se mencionó anteriormente, los sujetos fueron elegidos en base a problemas de aprendizaje que ellos presentaban previamente reportados por su maestra, específicamente en la identificación de los números del 1 al 9. Para determinar con mayor precisión cuales eran los números en que ambos sujetos presentaban mayor problema, se llevó a cabo una preevaluación general de estos números en forma individual. Los materiales utilizados en esta fase fueron 9 tarjetas de 6 por 6 cm conteniendo los números del 1 al 9 a su nivel criterio (figura 2). Durante cada ensayo, solo una de las nueve tarjetas fue requerida a cada sujeto. En total hubo 36 ensayos, preguntándose cada número dos veces ante la instrucción “señala el número cinco” y dos veces ante la instrucción “Qué número es éste”, a la vez que el experimentador señalaba el número correspondiente a ese ensayo. Al finalizar la preevaluación de ambos sujetos, se hizo un análisis de errores para determinar los números que iban a ser entrenados (figura 3). Dado que ambos sujetos presentaron mayor problema en los números 5, 6 y 7, estos fueron seleccionados para su entrenamiento.

Pretest-Postest.—Los materiales utilizados tanto en el pretest como en el postest, consistieron de cinco tarjetas de 6 por 6cm conteniendo los números del 5 al 9 al nivel criterio (figura 4). El pretest y postest incluyeron seis ensayos por cada número (5, 6 y 7), haciendo un total de 18 ensayos por cada sujeto administrados en forma individual. En cada ensayo se presentaron cinco tarjetas con los números del 5 al 9 variando la posición del S+ y los S— de acuerdo a un balance en el registro. Durante el pretest y el postest el niño fue instruido a mirar todos los estímulos y señalar la tarjeta con el número pedido por el experimentador. Aunque en estas pruebas se administraron fichas, estas nunca fueron dadas por respuestas correctas, sino más bien solo estuvieron disponibles por trabajar bien y poner atención.

Preentrenamiento en Habilidades Precurrentes. Los materiales utilizados en esta fase consistieron de tres tarjetas de 6 por 6 cm. Cada tarjeta incluyó un número del 5 al 7 a su nivel significativo. Este preentrenamiento se llevó en forma individual y el sujeto fue requerido para que identificara los estímulos a su nivel significativo, señalando la figura que estas repre-

sentaban, en este caso una mosca que en inglés es *Fly*, un marinero que es *Seilor* y una serpiente que es *Snake*. Es decir, a este punto los nombres de los números no fueron asociados con los estímulos que los iban a representar y que eran *fly-five*, *seilor-six* y *snake-seven* (figura 5). El experimentador eligió y dió fichas por todas las respuestas correctas y siempre dió una corrección señalando y nombrando el nombre de la figura correcta cuando el sujeto había dado una respuesta incorrecta. El número de ensayos en este pre-entrenamiento varió hasta que los sujetos estuvieron familiarizados con todos los estímulos al nivel significativo.

Administración del programa de moldeamiento de estímulos.

Al iniciarse el programa sin errores, los nombres de las figuras fueron asociados con los nombres de los números en cada ensayo, en este caso *fly-five*, *sailor-six* y *snake-seven*. El hecho de haberse seleccionado esas figuras para relacionarlas a tales números fue en base a: 1).— La letra inicial del nombre de la figura era la misma letra inicial del nombre del número, lo cual sirvió como señal para facilitar la discriminación entre los estímulos; 2).— El sonido entre el nombre de la figura y el nombre del número fueron similares, lo cual representó otra señal para la facilitación de la discriminación; 3).— Las características de las figuras, permitieron mantener una señal relevante de discriminación hasta un ensayo antes de ensayo final o nivel criterio y 4).— La gran diferencia entre figuras promovió implícitamente ya una discriminación. En general el programa consistió de 16 tarjetas por cada número (5, 6 y 7) haciendo un total de 48 ensayos por todo el programa (figura 6, 7 y 8).

Durante esta fase los sujetos siempre estuvieron juntos en las sesiones experimentales. El programa estuvo formado sólo por 4 sesiones y cada sesión a su vez estuvo constituida por 12 ensayos de los cuales seis correspondieron al sujeto 1 y los otros seis al sujeto 2. Así, el sujeto 1 fue entrenado en cada sesión: cuatro ensayos en el número 5, dos ensayos en el número seis y nunca fue entrenado en ningún ensayo en el número 7. Por su parte, el sujeto 2 no fue entrenado en ningún ensayo en el número 5, recibió solo dos ensayos en el número 6 y todos los ensayos (cuatro) en el número 7 (tabla 1). Esto significa, que cada sujeto fue instruido directamente sólo en una parte del programa y fue observador de la otra parte del programa esperando que ambos sujetos aprendieran tanto el número al cual había sido enseñado solo la mitad de los ensayos, como el número que nunca les fue entrenado directamente como una función de la observación.

El procedimiento de moldeamiento fue presentado en una forma de discriminación simultánea compuesto por cinco estímulos. Tres de ellos los cuales iban a ser enseñados (5, 6 y 7) y que fueron presentados desde el inicio al nivel significativo y dos más que correspondieron al número 8 y 9, presentándose a su nivel criterio, con el fin de hacer más compleja la discriminación para los sujetos. Estos estímulos nunca se preguntaron durante el programa, solo sirvieron de estímulos distractores (figura 9). En cada ensayo el S+ o figura fue moldeada un paso del nivel significativo al nivel criterio. Por ejemplo, en un ensayo cuando el número 5 fue requerido éste fue moldeado un paso, permaneciendo los otros números (6 y 7) en los pasos en que habían sido moldeados cuando estos habían sido requeridos. Mientras, el número 5 nuevamente sería moldeado otro paso, hasta el siguiente ensayo en que este fuera requerido nuevamente. La posición de los S+, de los S- y las respuestas requeridas a los sujetos, fueron balanceados cada ensayo (tabla 2).

Antes de iniciar cada sesión experimental, el experimentador explicó a los sujetos que podían ganar una ficha por cada respuesta correcta que ellos obtuvieran. Así también, se les dijo que podrían obtener fichas por observar las respuestas de su compañero. Para esto, el experimentador en cada ensayo estuvo atento a la respuesta del observador, con el fin de recompensarlo en caso de que este hubiera observado la respuesta de su compañero. Cuando este no observaba durante el ensayo, el experimentador recordaba al niño que tenía que observar a su compañero, con el fin de obtener más fichas. Si los niños ganaban un número suficiente de fichas, al final de la sesión ellos la podrían cambiar por una calcomanía. El criterio para ganar el premio fue de un 90% de respuestas correctas y observaciones durante los ensayos en cada sesión.

Al iniciar la sesión experimental, el experimentador presentaba las instrucciones correspondientes a los sujetos. Por ejemplo "señala al sailor Six" o "señala la Fly Five". En este caso uno de los dos sujetos tenía que responder y el otro observar. Si el sujeto señalaba correctamente, se le entregaba una ficha, si la respuesta era incorrecta, el experimentador inmediatamente señalaba el S+ y decía, "este es el sailor six", "ahora tu señala el sailor six". Las instrucciones fueron siempre las mismas en todas las sesiones de entrenamiento.

Medición:

La variable dependiente medida en ambos sujetos fueron el porcenta-

je de respuestas correctas obtenidas por los sujetos en cada sesión. Estas fueron registradas tanto por el experimentador como por un observador durante cada sesión. Los registros incluyeron la anotación del número señalado así como su posición. La confiabilidad fue obtenida por medio de la fórmula de acuerdos sobre acuerdos más desacuerdos por 100.

DISEÑO

El diseño utilizado fue un análisis individual de pretest-postest administrado antes y después de la condición experimental.

RESULTADOS

Los datos calculados incluyeron el porcentaje de respuestas correctas durante el pretest, la administración del programa de moldeamiento de estímulos sin errores y el posttest, cuando los números fueron entrenados en todos los ensayos, solo en la mitad de ellos y cuando estos no fueron entrenados directamente a los sujetos, pero fueron observados por estos.

La figura 10 muestra el porcentaje de respuestas para los números 5, 6 y 7 en ambos sujetos. Como puede observarse el porcentaje correcto de los dos sujetos en el pretest fue de 0% a 33%. Fue Claro que los sujetos demostraron no conocer los números a su nivel criterio cuando estos fueron presentados durante el pretest. Durante la introducción del programa sin errores, puede apreciarse un drástico cambio en la ejecución de estos. Como puede verse, desde la primera sesión durante la administración del programa sin errores hasta la última, ambos sujetos respondieron a un 100% de respuestas correctas. En el postest, podemos observar que ambos sujetos obtuvieron un 100% de respuestas correctas, solamente en el número que les fue entrenando en todos los ensayos. En cuanto el número 6 el cual fue entrenado solamente la mitad de ensayos para cada sujeto, el sujeto 1 sólo tuvo un error en la sesión 6. También podemos observar que aunque ninguno de los dos sujetos obtuvo un 100% de respuestas correctas en el postest su nivel de ejecución fue muy diferente al del pretest. Se puede afirmar que el sujeto 2 sí aprendió el número 6, dado que solo tuvo un error en este número, probablemente debido a una falta de atención antes de dar su respuesta. Sin embargo no podemos decir lo mismo del sujeto 1 dado que sólo obtuvo un 50% de respuestas correctas. Un análisis de errores reveló que las otras tres respuestas fueron ante el número 9 por lo que concluimos que todavía no había una total discriminación. Finalmente la

ejecución de ambos sujetos en los ensayos que solo fueron entrenados la mitad de ellos. Sorprendentemente el sujeto 2 obtiene un 100% de respuestas correctas mientras que el sujeto 1 solo tiene un 33%, lo cual refleja de manera definitiva que nunca aprendió este número. Aquí el análisis de errores mostró que las respuestas fueron hechas ante el número 8.

DISCUSION

Basada en los resultados anteriores, podemos decir que el procedimiento de moldeamiento de estímulos sin errores, fue una herramienta efectiva para controlar las respuestas correctas de los sujetos mientras estuvo presente el programa durante la fase de entrenamiento. Un efecto observado, fue que ambos sujetos alcanzaron el nivel máximo de ejecución en el postest en los números en que fueron entrenados directamente. Probablemente esto se debió, a que los sujetos ya estaban familiarizados con estos ensayos porque habían sido entrenados directamente y por lo tanto los sujetos siempre respondieron correctamente. Esto indica que estos procedimientos son efectivos para facilitar el aprendizaje en niños con este tipo de problemas en una situación de grupo, cuando ellos son expuestos directamente a las tareas que se quieren enseñar.

Sin embargo, el número que fue entrenado sólo la mitad de los ensayos para ambos sujetos y los números que no fueron entrenados a cada sujeto, obtuvieron porcentajes más bajos que los números entrenados directamente, pero comparados con el pretest, éstos fueron muchos más altos. Esto significa que el enseñar en grupo puede facilitar el aprendizaje, tanto para el entrenamiento directo como para el aprendizaje observacional, pero siempre y cuando se consideren varios aspectos, tales como el poder del reforzamiento para observar al compañero, el cual puede ser una variable que afectó a los niños y consecuentemente no alcanzaron el nivel deseado. Aquí podemos afirmar que el sujeto 2 aprendió los números en estas condiciones, ya que solo tuvo un error en la condición en la cual fue entrenado solo en la mitad de los ensayos, mientras el sujeto 1 aunque tuvo un ligero aumento en el postest en relación al pretest, no es indicativo de que aprendió los números de acuerdo a los porcentajes obtenidos en el postest. Una explicación a esto basada en un análisis de errores hecho posteriormente al postest, es que cuando se presentaron los números al nivel criterio se siguió incluyendo al número 8 y 9 los cuales nunca fueron entrenados. Cuando el sujeto fue probado en el número 6 se vio que contestó la mitad de ensayos al número 6 y la otra mitad al número 9 fue probado en el número 7, sólo

un acierto tuvo ante este número y cinco ante el número 8. Probablemente, si en el postest no se hubieran incluido los números 8 y 9 se hubiera evitado que el sujeto tuviera otra opción de responder cuando todos los números se presentaron al nivel criterio en el postest. De acuerdo a esto, tal vez el siguiente paso con este sujeto hubiera sido el de seguir el mismo procedimiento de moldeamiento de estímulos ahora con los números 5, 8 y 9 o 6, 8 y 9. Otra posible interpretación de este resultado, es que la administración del programa sin errores fue hecha en grupo y el pretest y postest fueron realizados individualmente, dando como resultado una discriminación condicional en la cual el responder correctamente fue condicional de la presencia del otro niño. Por lo tanto la discriminación pudo haber sido requerida pero no exhibida en las condiciones de prueba. Basada en esto, futura investigación deberá ser planteada para determinar qué variables son necesarias para controlar la combinación al usar esas dos estrategias: procedimientos de moldeamiento de estímulos y la instrucción en grupo.

REFERENCIAS

ETZEL, B. C. & LEBLANC, J. M. *The simplest treatment alternative: The law of parsimony applied to choosing appropriate instructional control and errorless-learning procedures for the difficult to reach child.* Journal of Autism and Developmental Disorders, 1979, 9, 351-328.

ETZEL, B. V., LEBLANC, J. M., SCHIMOELLER, K. J. & STELLA, M. E. *Stimulus control procedures in the education of young children.* In S. W. Bijou & R. Ruiz (Eds.) Behavior Modification: Contributions to Education. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, publishers, 1981.

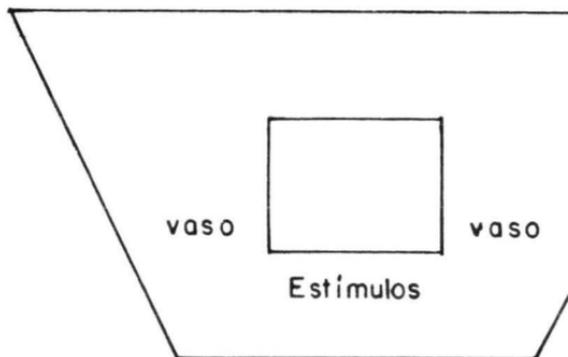
RUGGLES, T. R. & LEBLANC, J. M. *Variables which affect the effectiveness of group training procedures designed for children with learning problems.* Presented at the 12th annual Gatlinburg Conference on Research in Mental Retardation and Developmental Disabilities; Gulf Shores, Alabama, April, 1979.

RUGGLES, T. R. & LEBLANC, J. M. *Mediated transfer and observational learning in teaching discriminations to preschool children.* In Lutzker (chair), Evaluating strategies for promoting efficient learning and performance. Symposium presented at the 88th Annual Convention of the American Psychological Association, Montreal, 1980.

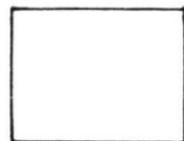
SCHIMOELLER, G. L., SCHIMOELLER, K. J., ETZEL, B. C., & LEBLANC, J. L. *Conditional discrimination responding after errorless and trial-and-error training.* Journal of Experimental Analysis of Behavior, 1979, 31, 405-420.

STELLA, M. E. *Training visual discriminations: An analysis of errorless learning procedures and visual attention patterns with normal and atypical children.* Unpublished doctoral dissertation, University of Kansas, 1980.

Silla de los niños



vaso



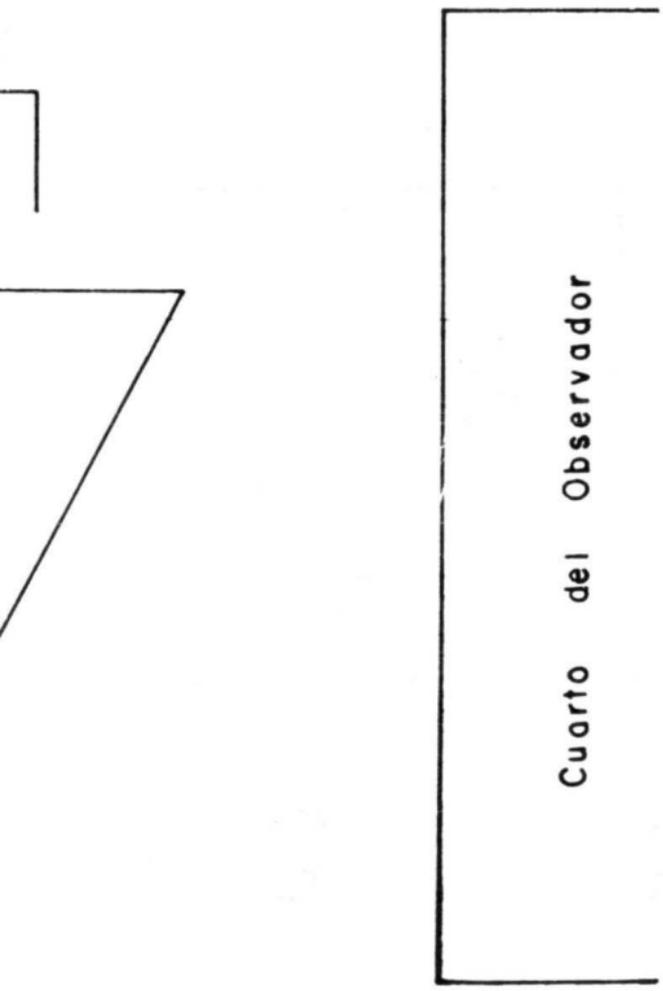
vaso

Estímulo



Silla del experimentador

FIGURA 1



Cuarto del Observador

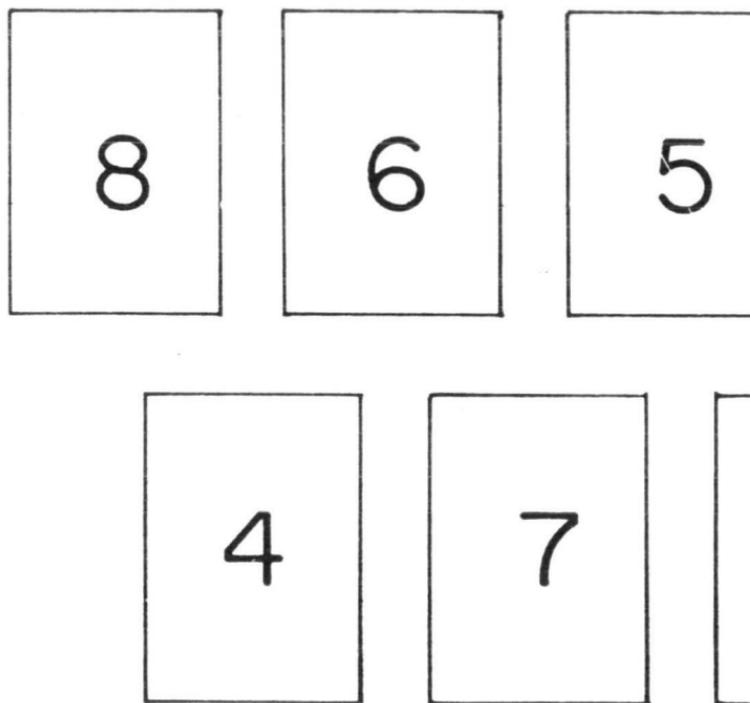


FIGURA 2



3

1

9

2

FECHA : _____ EXPERIMENTADOR _____ FASE : _____
 NOMBRE : _____ OBSERVADOR : _____ CODIGO : _____
 INSTRUCCIONES : _____

ESTIMULO	POSICION ESTIMULO	RESPUESTAS		A S	A L	E	Estimulo	POSICION ESTIMULO	RESPUESTAS		A S	A L
		señalar	nombrar						señalar	nombrar		
3	8 6 5 3 1 4 7 9 2						10	6	" "			
1	" "						11	2	" "			
8	" "						12	3	" "			
9	" "						13	5	9 1 6 3 2 8 7 5 4			
2	" "						14	" "	" "			
6	" "						15	4	" "			
5	2 7 9 4 3 1 5 8 6						16	9	" "			
7	" "						17	7	" "			
8	" "						18	4	" "			

SEÑALAR Y NOMBRAR								
1	2	3	4	5	6	7	8	9

RESPUESTAS DE SEÑALAR								
1	2	3	4	5	6	7	8	9

RESPUESTAS DE NOMBRAR								
1	2	3	4	5	6	7	8	9

S-

POSICION DE LAS RESPUESTAS				

TOTAL DE RESPUESTAS CORRECTAS : _____
 NUMERO DE RESPUESTAS INCORRECTAS : _____ SEÑALAR : _____ NOMBRAR : _____
 % DE CONFIABILIDAD : _____

FIGURA 3

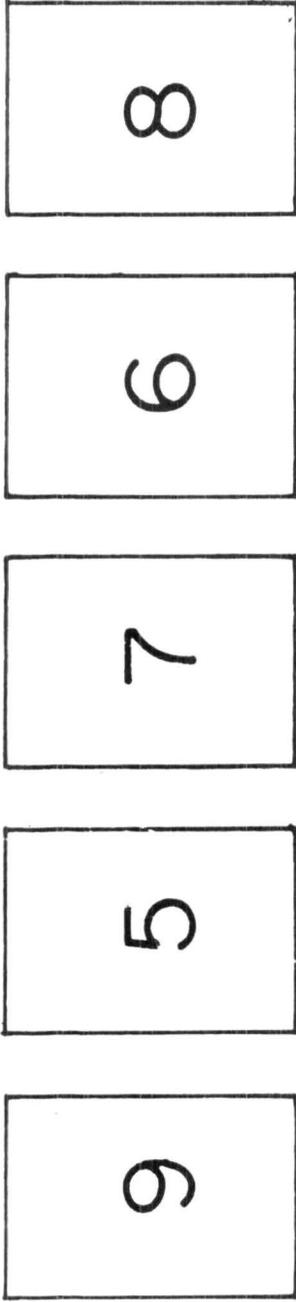
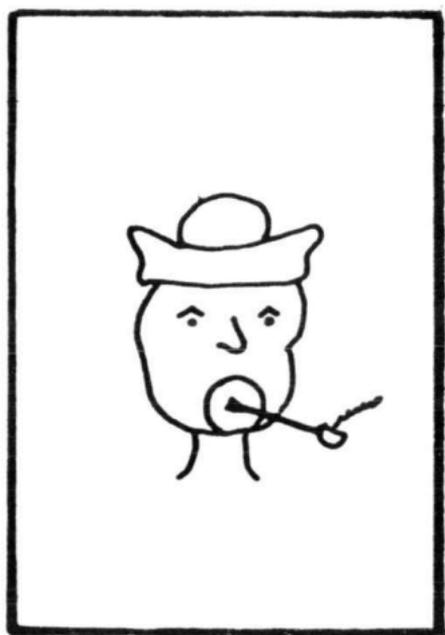


FIGURA 4



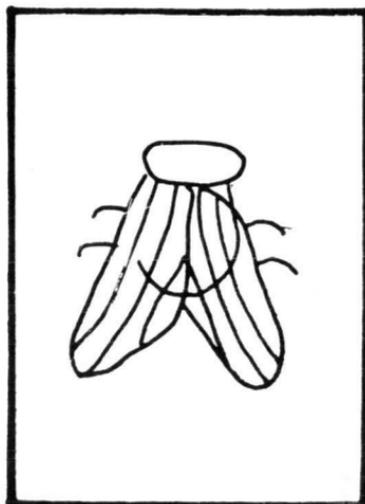
Sailor - marinero

Sailor - Six



Snake - serpiente

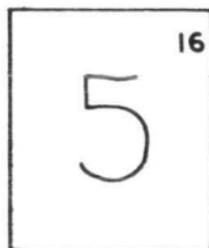
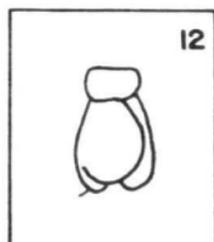
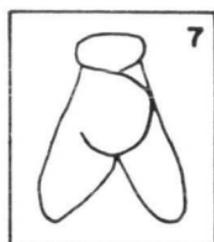
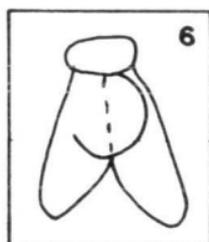
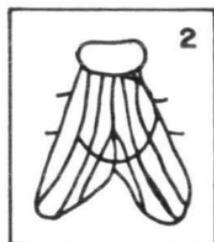
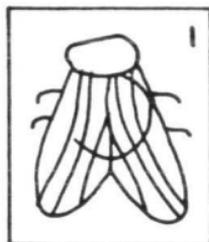
Snake - Seven



Fly - mosca

Fly - Five

FIGURA 5



**NIVEL
CRITERIO**

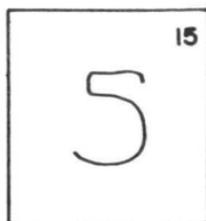
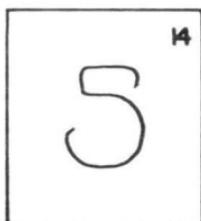
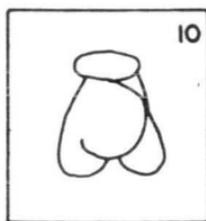
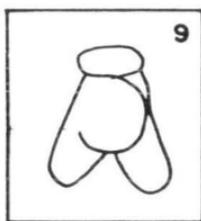
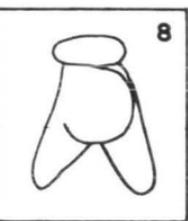
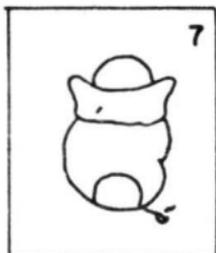
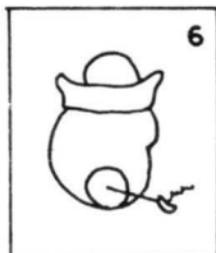
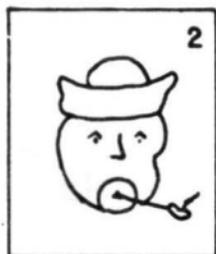


FIGURA 6



**NIVEL
CRITERIO**

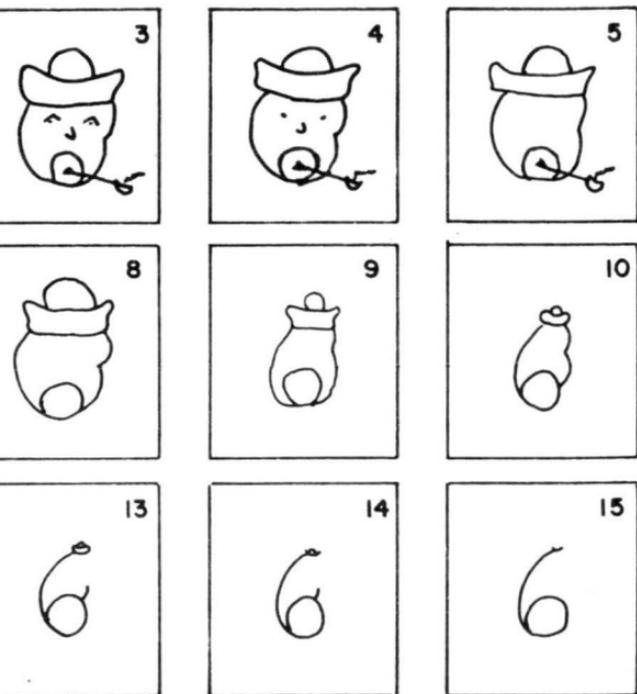
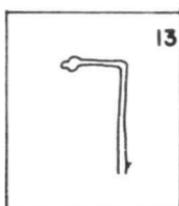
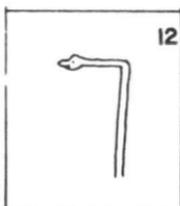
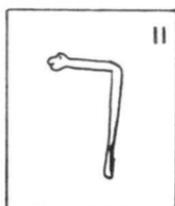
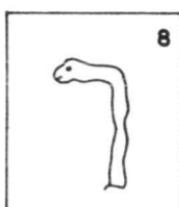
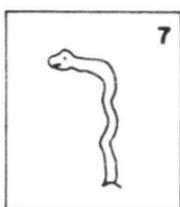
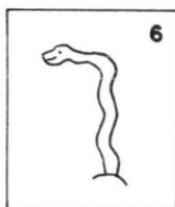
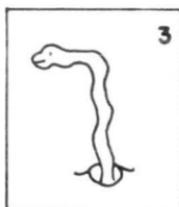
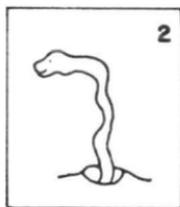
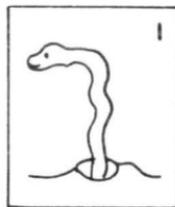
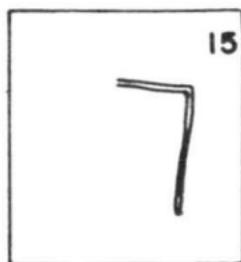
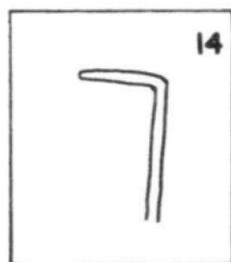
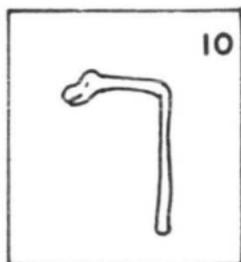
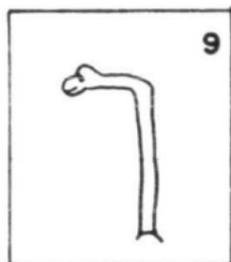
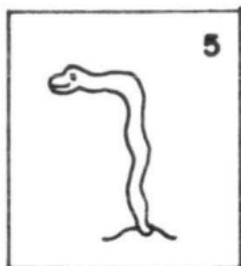
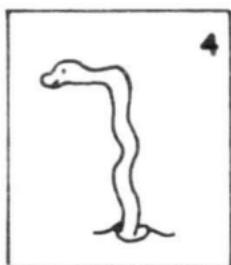


FIGURA 7



NIVEL
CRITERIO

FIGURA 8



ENSAYOS POR SESION			
Número	5	6	7
Sujeto 1	4 ensayos	2 ensayos	0 ensayos
Sujeto 2	0 ensayos	2 ensayos	4 ensayos
Total de ensayos administrados durante todo el programa			
Número	5	6	7
Sujeto 1	16 ensayos	8 ensayos	0 ensayos
Sujeto 2	0 ensayos	8 ensayos	16 ensayos

TABLA I

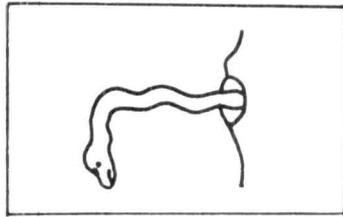
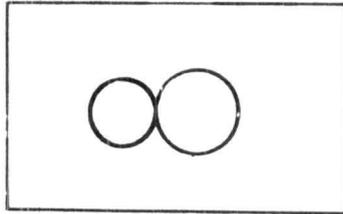
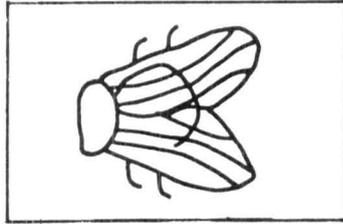
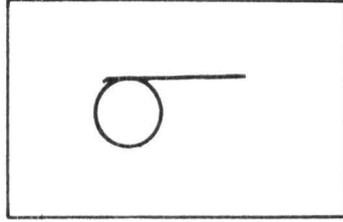
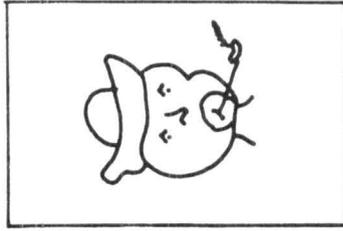


FIGURA 9

BALANCEO
POSICION-ESTIMULO

○: S +
(): Moldeado

		SUJETOS	ENSAYO	1	2	3	4	5	Sr Observaciones
1ª ESION	2	1	(6) (1)	7 (1)	8	9	5 (1)		
	1	2	7 (1)	8	9	(5) (1)	6 (1)	S 2	
	1	3	9	(5) (2)	6 (1)	7 (1)	8		
	2	4	5 (2)	6 (1)	(7) (1)	8	9	S 1	
	1	5	7 (1)	8	9	5 (2)	(6) (2)		
	2	6	8	9	5 (2)	6 (2)	(7) (2)		
	1	7	(5) (3)	6 (2)	7 (2)	8	9	S 2	
	2	8	5 (3)	(6) (3)	7 (2)	8	9		
	2	9	9	5 (3)	6 (3)	(7) (3)	8	S 1	
	1	10	8	9	(5) (4)	6 (3)	7 (3)		
	2	11	(7) (4)	8	9	5 (4)	6 (3)		
	1	12	5 (4)	(6) (4)	7 (4)	8	9		
2ª ESION	2	13	7 (4)	8	9	5 (4)	(6) (5)	S 1	
	1	14	8	9	(5) (5)	6 (5)	7 (4)		
	1	15	7 (4)	8	9	(5) (6)	6 (5)	S 2	
	2	16	6 (5)	(7) (5)	8	9	5 (6)		
	1	17	7 (5)	8	9	5 (6)	(6) (6)	S 2	
	2	18	(7) (6)	8	9	5 (6)	6 (6)		
	1	19	8	9	(5) (7)	6 (6)	7 (6)		
	2	20	5 (7)	(6) (7)	7 (6)	8	9	S 1	
	2	21	9	5 (7)	6 (7)	(7) (7)	8		
	1	22	6 (7)	7 (7)	8	9	(5) (8)		
	2	23	7 (8)	8	9	5 (8)	6 (7)		
	1	24	9	5 (8)	(6) (8)	7 (8)	8		
3ª ESION	2	25	7 (8)	8	9	5 (8)	(6) (9)		
	1	26	9	(5) (9)	6 (9)	7 (8)	8	S 2	
	1	27	6 (9)	7 (8)	8	9	(5) (10)		
	2	28	5 (10)	6 (9)	(7) (9)	8	9		
	1	29	(6) (10)	7 (9)	8	9	5 (10)		
	2	30	9	5 (10)	6 (10)	(7) (10)	8	S 1	
	1	31	(5) (11)	6 (10)	7 (10)	8	9		
	2	32	8	9	5 (11)	(6) (11)	7 (10)	S 1	
	2	33	6 (11)	(7) (11)	8	9	5 (11)		
	1	34	6 (11)	7 (11)	8	9	5 (12)	S 2	
	2	35	9	5 (12)	6 (11)	(7) (12)	8		
	1	36	9	5 (12)	(6) (12)	7 (12)	8		
4ª ESION	2	37	(6) (13)	7 (12)	8	9	5 (12)	S 1	
	1	38	9	(5) (13)	6 (13)	7 (12)	8		
	1	39	7 (12)	8	9	(5) (14)	6 (13)		
	2	40	5 (14)	6 (13)	(7) (13)	8	9		
	1	41	8	9	5 (14)	(6) (14)	7 (13)	S 2	
	2	42	8	9	5 (14)	6 (14)	(7) (14)		
	1	43	(5) (15)	6 (14)	7 (14)	8	9		
	2	44	9	5 (15)	(6) (15)	7 (14)	8		
	2	45	6 (15)	(7) (15)	8	9	5 (15)	S 1	
	1	46	8	9	5 (15)	(6) (16)	7 (15)		
	2	47	8	9	5 (15)	6 (16)	(7) (16)		
	1	48	(5) (16)	6 (16)	7 (16)	8		S 2	

TABLA 2

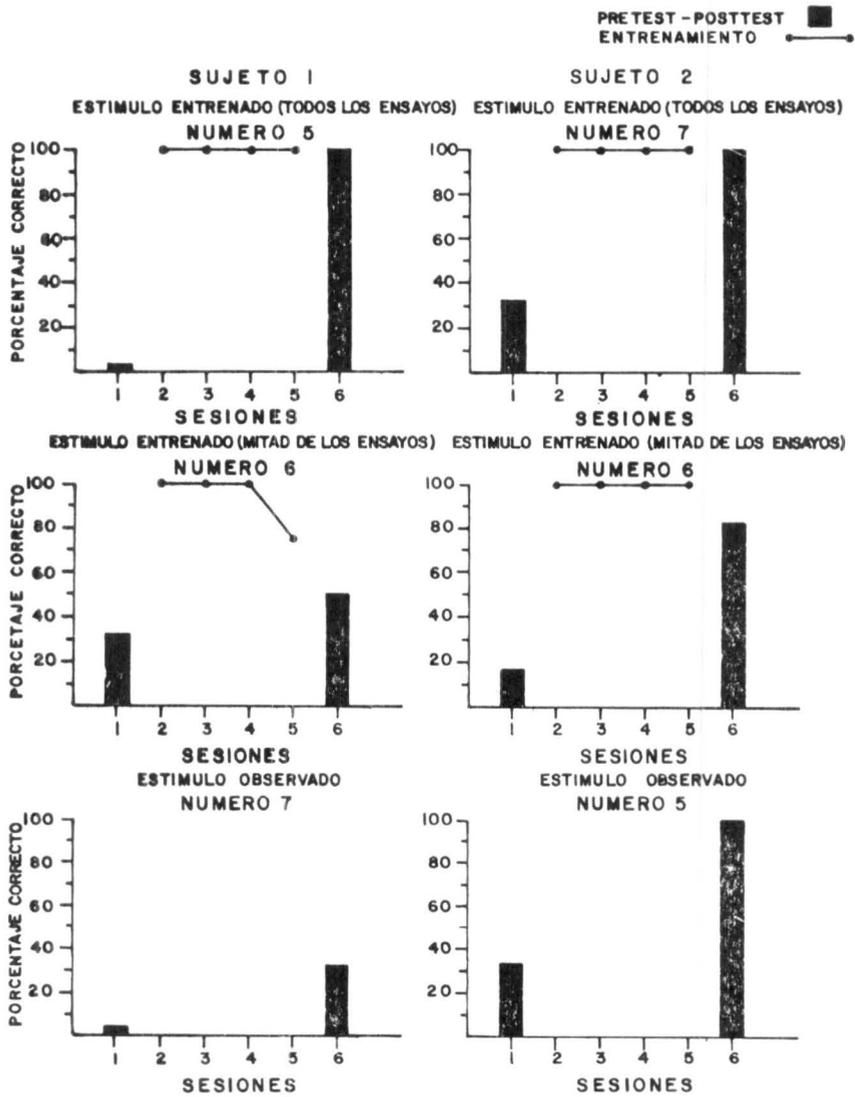


FIGURA 10

LA CRIMINOLOGIA CIENTIFICA Y LA PSICOLOGIA CONTEMPORANEA

Gustavo Enrique Meza Camarillo

El hablar hoy en día de la criminalidad no es nada extraño, así mismo al referirnos a la psicología; sin embargo poco sabemos con exactitud a qué y a quién está dirigida la criminología y más aún la psicología criminológica. Así como los avances que estas disciplinas científicas han venido teniendo en los últimos años.

Muy a pesar de que en nuestro país son pocos los estudios de carácter analítico de las conductas delictivas o antisociales, cabe mencionar que los logros realizados han sido favorables, y han permitido lograr avances serios y éticos, en programas de prevención y rehabilitación, en lo que se refiere a conducta criminal. Todo ello con un solo objetivo; el lograr una verdadera clínica psicológica para el bienestar social.

Una interrogante que puede surgir en la mayoría de las personas relacionadas con la psicología criminológica podría ser: ¿Por qué debemos creer que este estudio psicológico es importante? La respuesta por más llana y simple que parezca, encierra todo un cúmulo de problemas a los cuales no se les presta la debida atención y que se resume en una sola respuesta; a esta interrogante, se estudia a fondo la conducta antisocial y criminal de un ente Bio-Psico-Social, llamado más acertadamente ser humano.

Sin embargo, esta conducta antisocial, se deriva no de una, sino de otras muchas, las cuales se denominan; factores, causas, o móviles del hecho.

Es así que en la Psicología científico-criminológica, se estudian todas las conductas anormales que directamente incurren en la ejecución de privar de la vida a un sujeto determinado, así como la acción que va en contra

de la integración física, moral y patrimonial de un grupo social en general, esta área de la psicología se interesa por conocer, comprender y diagnosticar, en forma seria tópicos tales como; el crimen como un proceso psicológico, las emociones y sensaciones criminógenas, la caracterología criminológica, las motivaciones psicológicas del criminal y más aún las conductas antisociales y parasociales como facilitadoras del crimen y de los delitos, y por último una de las fenomenologías más actuales en la etiología de este estudio; las perversiones sexuales en el crimen.

Al hacer referencia a los puntos anteriores, logramos saber o por lo menos darnos cuenta, que la psicología y la criminología una a otra emparentadas científica y operacionalmente en su estudio, no sólo se refieren a una sola conducta, sino a varias o múltiples fases del comportamiento humano. Es de hecho, que una de las cualidades propias de la psicología dentro del campo de la criminalidad es, conocer y examinar concienzudamente y de manera precisa la personalidad del individuo para poder hacer un pronóstico de su conducta posterior, sin embargo, la psicología criminológica no puede funcionar sino que se requiere del auxilio de otras áreas de la psicología; de esta forma surgen los niveles interpretativos que se resumen en tres:

1. — Nivel de interpretación conductual (se refiere al crimen).
2. — Nivel de interpretación personal (se refiere al criminal).
3. — Nivel de interpretación general (se refiere a la criminalidad).

En el primer nivel; de interpretación conductual, (crimen) se estudia la conducta antisocial y criminal, aquí el método a utilizar es múltiple desde el punto de vista psicológico, ya que se puede utilizar la psicología social, la educativa, y principalmente la clínica. Y de esta manera se puede lograr realizar y presentar posibles explicaciones antropológicas, sociológicas, etnológicas, etc. del medio en el que el sujeto se desarrolló, llegando así a concluir de forma completa y profunda en la investigación del estudio psicológico y criminológico del individuo.

El segundo nivel; de interpretación personal (criminal), aquí se estudia de forma analítica al autor de la conducta antisocial y criminal, indudablemente, en esta área el método es clínico y se busca llegar al diagnóstico, pronóstico y proposición de tratamiento adecuado para el delincuente.

Y el tercer nivel; de interpretación general (criminalidad), aquí se estudian en conjunto las conductas antisociales y sus características en un lugar y tiempo determinado. En este nivel la metodología debe ser estadística y las interpretaciones genéricas, manejando únicamente probabilidades.

Al referirnos a estos tres niveles, quizá se nos ocurra pensar que el psicólogo contemporáneo lo haga y lo realice con una acertividad muy óptima, pero como referencia cabe mencionar que esta psicología criminológica data como una nueva rama del estudio científico de la conducta, el cual surge a principios del siglo XX, y a partir de 1970 en nuestro país, siendo tan joven esta rama de la psicología podría parecer que carece de historia, sin embargo, no es así, pues solo hay que remontarnos a recordar que desde el inicio de la humanidad y los orígenes del mundo, éstos van muy unidos a lo que se refiere a conducta criminal, sólo que no se había hecho una clara necesidad de estudiar esta fase del comportamiento delictivo y criminal a nivel serio, ético y científico.

Es así que en la psicología criminológica clínicamente estructurada, no se puede considerar que existan crímenes y delitos, sino criminales y delincuentes, ya que en esta forma referida, nos podemos dar cuenta que siempre hay serios factores de variabilidad de un sujeto a otro. Por lo que en la clínica criminológica, se impone el hecho de que no se puede estudiar la conducta criminal en una forma global, sino en forma particular, y no se deben de aplicar reglas generales, sino estudiar a fondo cada caso concreto, no hablar del homicidio u otro delito en general sino hablar del homicidio o delito que cometió un sujeto en particular, en un momento determinado.

Cuando se enfrenta el psicólogo ante el estudio del delincuente se deben de tomar como referencia dos puntos esenciales que son: el estudio de "ESTE" delincuente en concreto y de "ESTA" conducta delictiva, ya que se debe de tener muy en cuenta, que nos encontramos con una persona que ha evolucionado en un medio, con una determinada configuración socio-económica y cultural, y lo más importante, que tiene una historia individual nunca idéntica a la de otros individuos que pertenecen al mismo medio y que éste, ha sintetizado de una manera personal sus experiencias vitales además de que tiene un modo particular de enfocar su realidad histórico-social y existencial de aquí que lo que se pretende en la psicología criminológica es enfrentar las siguientes interrogantes:

¿Quién es el individuo que delinque?

¿Qué se habrá de hacer con él?

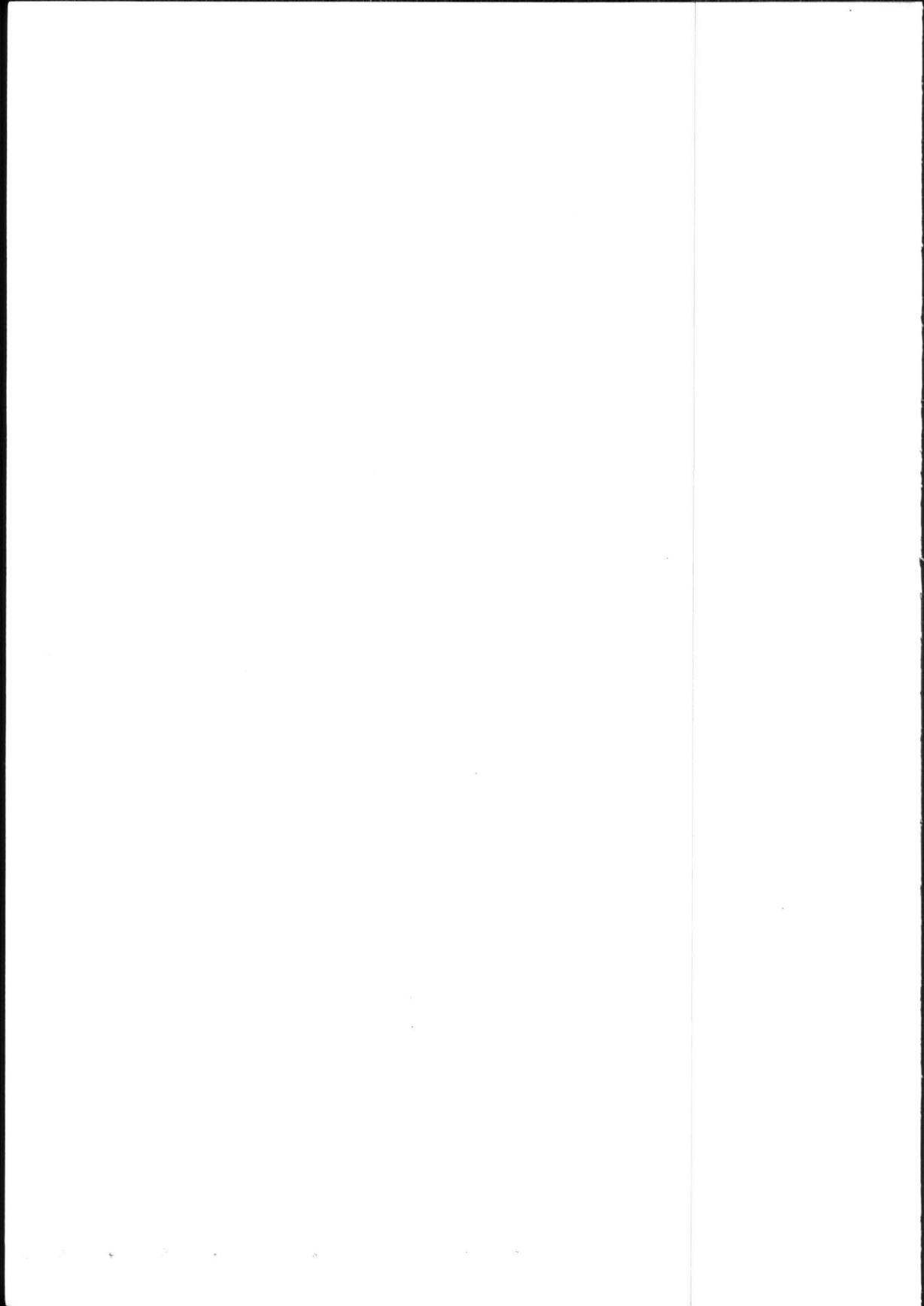
De aquí, que se considera que el estudio de la conducta delictiva debe hacerse siempre en función de los resultados o respuestas obtenidas del comportamiento que se ha manifestado en el transcurso de la vida de quien lo ha cometido. Por lo cual para el psicólogo actualizado la conducta delictiva debe ser considerada como un rasgo patológico y el delincuente debe ser considerado como una persona que presenta una patología conductual. Pero debe señalarse que en sí el conjunto de conductas delictivas es un proceso de auténtica problemática social. No solamente por que se expresa por conductas sancionadas sino también por que en ellas gravitan las condiciones en que se desarrolla la vida del hombre; como pueden ser la miseria, sub-alimentación, analfabetismo, ignorancia, etc., estos factores son algunas veces determinantes para producir conductas delictivas y criminales. Pero el delincuente o el manifestante de conductas antisociales, no se debe de reflejar solo en el hombre adulto, que interactúa en un medio urbanizado e industrializado; merecen nuestra atención y clara observación los adolescentes, niños y ancianos de ambos sexos que están inmersos en el medio citadino o bien en un medio sub-urbano y rural, ya que como miembros de una sociedad determinada y además como elementos propiciadores de conductas variadas, son o pueden ser generadores de conductas delictivas.

Aunque es bien cierto, que el comportamiento antisocial o delictivo se genera más en los medios donde las personas tienen un status de vida y cultura medio-baja, no debemos excluir de estas acciones a los que pertenecemos a un determinado grupo social, económico, cultural, histórico y religioso, como ejemplo muy a groso modo citaré un caso común; el ladrón domiciliario y el servidor público fraudulento, la comparación etiológicamente en el campo de la psicología criminológica es una sola; ambos son delincuentes, aunque cada uno con una configuración particular, en lo que se refiere a su status y a su forma de operar en la acción delictiva y ambos casos establecerán sus pautas correspondientes en lo que se refiere al estudio psico-criminológico de los individuos.

Por lo tanto, la psicología criminológica aún en vías de desarrollo, en nuestro medio profesional ofrece parámetros de estudio, de investigación y de comprobación de uno o más resultados y sobre todo de reflexión al continuo aflorar de conductas delictivas y antisociales que son tan comunmente frecuentes en nuestro medio.

Por lo cual ya es tiempo de que los actuales psicólogos de esta entidad y de otras más, establezcamos un reto a seguir enriqueciendo nuestros conocimientos, así como el aportar y brindar apoyo a nuestra sociedad y ser un pilar básico y fundamental a las diversas instituciones de servicios públicos y privados.

Tomando muy en cuenta que las perspectivas en el desarrollo de la psicología criminológica son amplias y fructíferas y más aún, que nos permiten estudiar un sin número de conductas en cada caso particular de los individuos que manifiestan estos rasgos de conducta y personalidad propios y dirigidos a la investigación y sobre todo por ser un problema que afecta a la sociedad en general.



EXPERIENCIA ALTERNATIVA EN PRACTICAS APLICADAS (LABORATORIO DE ORIENTACION VOCACIONAL)

Luis Marino Moreno Flores

Introducción

El objetivo de la presente experiencia en este tipo de laboratorio aplicado, fue reconsiderar algunos aspectos en torno a la unión o vinculación entre teoría y práctica, así mismo, el crear conciencia en el estudiante del sexto semestre de la carrera de Psicología, para que lo que le resta de tiempo y concluya la terminación de sus estudios, se de cuenta del papel que tendrá que desarrollar en su actividad profesional.

Se partió del supuesto de que al involucrar a los alumnos en las decisiones encaminadas a la eficiencia de esta práctica supervisada, llevará a un mejor aprovechamiento de este tipo de experiencias, de conceptualización, de sus intereses y motivaciones para estos servicios hacia la comunidad.

Los resultados mostrados no indican una tendencia evaluativa que concluyera o definiera este sistema de práctica, sin embargo, en términos generales, la valoración positiva se centra en la utilidad que esta experiencia alternativa sugiera a los prestadores de servicios y a los supervisores, nuevas pistas de acción.

PLANTEAMIENTO DE UNA EXPERIENCIA

A partir de la preocupación por estimular la actividad práctica vinculada con la teoría y también inseparable de una conciencia crítica (Frenk, 1979); así como de la inquietud por explorar caminos para relacionar la universidad con la realidad del entorno social en que viven, aparece la labor que aquí se describe.

Este intento, esta búsqueda de experimentar nuevos métodos de prácticas supervisadas, van encaminadas hacia una convivencia más humana y al mismo tiempo, que correspondan a una realidad dentro de la perspectiva de la orientación educativa.

Por otro lado, un esfuerzo en esta dirección podría permitir que surgieran nuevas estrategias de enseñanza sobre todo en una integración del conocimiento teórico con una práctica real y efectiva. Constituye también, un ensayo de conformar a un grupo de alumnos, tutor y supervisor en prácticas de laboratorio aplicado en orientación vocacional, de tal manera que todos ellos sean capaces de promover un desarrollo integral dentro el proceso enseñanza-aprendizaje.

Pretende este trabajo sugerir alternativas para el cumplimiento de las funciones de la universidad a saber, investigación, docencia y servicio a la comunidad.

De ahí la confrontación de la teoría con la experiencia práctica, ya en escenarios naturales por parte de alumnos y maestros; este laboratorio, por lo tanto, presentó características diferentes a una práctica supervisada en sólo un lugar.

Lartigue (1980) propone la siguiente hipótesis: "las relaciones íntimas de afecto y vivencialidad son los ingredientes más significativos para que pueda haber un desarrollo integral, y a su vez, en la medida en que crezca una persona puede promover el crecimiento en otras; este crecimiento apoyado en una profunda comunicación con otro individuo".

Dentro de ese marco de referencia pareció este método más idóneo para desarrollar este laboratorio que adquirió características de rotativo.

Por otro lado, el método supone la presencia de un tutor y un supervisor, quienes serán los responsables directos de este tipo de servicios.

Funciones de la tutoría

El coordinador de este laboratorio estableció un convenio Escuela de Psicología con la Inspección de la 5a. Zona Escolar para que alumnos de la carrera de Psicología en el sexto semestre fueran a trabajar a diferentes instituciones de educación secundaria. El inspector de esta zona fue egresado

también de la Escuela de Psicología, por lo que facilitó aún más esta relación. También se conocieron las expectativas del tutor, para plantear un proyecto acorde a las necesidades de esta zona escolar.

Funciones del supervisor

La función principal es darle a los miembros del grupo de trabajo, la posibilidad de elaborar confrontaciones con sus propias carencias y limitaciones, con el propósito de dar salida y ponerlos al servicio de la comunidad educativa.

Aprender a reparar en lugar de repetir errores es permitir el autoanálisis, la verbalización y la exploración de sentimientos, actitudes, valores que se despiertan ante nuevas experiencias.

Manejo de las sesiones de supervisión

Las sesiones de supervisión se establecen con anterioridad al indicar a los alumnos prestadores de servicio, parámetros fijos de tiempo, personas y lugares institucionalizados; en estas sesiones, el grupo presenta sus experiencias ante una persona experimentada en la práctica de laboratorio para luego llevar sus conocimientos a los lugares asignados por el inspector.

Procedimiento

Se les entregó a los alumnos prestadores de este tipo de laboratorio aplicado, su programa, dichos estudiantes son personas que pertenecen al sexto semestre del área educativa y que fueron seleccionados por haber obtenido las mejores calificaciones entre sus compañeros. En el programa se encontraría la ubicación en el entorno curricular; su objetivo general, prerrequisitos, estructura del laboratorio, dinámica, contenido temático, actividades sugeridas, cronogramación, reglamento, evaluación y bibliografía.

Este curso de laboratorio estuvo integrado en dos partes; en la primera se manejaron conceptos generales del contenido del programa y en la segunda eminentemente aplicada; es decir, en los escenarios educativos y finalmente la elaboración de informes o reportes al encargado de ese laboratorio. Constó de seis unidades temáticas, a saber: Técnicas para el estudio efectivo; conocimiento psicológico del alumno de determinado nivel edu-

cativo; integración del estudiante a un grupo específico; comunicación de intereses y aptitudes y profesiografía.

Luego, después de un mes de entrenamiento intensivo de la teoría y la preparación de material de apoyo para sus prácticas, se acudió a los diferentes lugares asignados por la inspección escolar, la novedad o cambio fue el aspecto rotatorio que adquirió este tipo de laboratorio; de las 17 escuelas secundarias, 7 academias comerciales y 3 academias de belleza adscritas a la 5a. Zona Escolar de la Secretaría de Educación y Servicios Sociales dependiente de la S.E.P. solo se visitaron algunas de estas instituciones señaladas, debido a falta de tiempo y el hecho de que fuesen también pocos alumnos prestadores de este tipo de servicio.

Se acudió, en un período de una semana o dos, dependiendo del tiempo y necesidades de cada una de las instituciones educativas; por otro lado, algunas academias comerciales y de belleza, los estudiantes requerían otro tipo de información en relación al último de los temas a impartir, allí hubo algunos ajustes o modificaciones al interior del programa. Razón de ello, era la situación que no continuarían por caminos universitarios.

En cada una de las escuelas visitadas, se presentó por parte de la dirección al tutor, al coordinador de este laboratorio y a los estudiantes de la Escuela de Psicología, para una interrelación enseñanza-aprendizaje.

Solamente se hizo una variante con algunos de los alumnos porque éstos, acudieron a otro escenario diferente de instituciones indicadas más arriba; el lugar seleccionado por estos alumnos fue un Colegio de Bachillerres.

Por parte del coordinador del Laboratorio Aplicado (Orientación Vocacional) existió siempre la supervisión y visita a cada uno de los lugares asignados. También había un día a la semana durante el tiempo de este servicio para la retroalimentación en la Escuela de Psicología.

Como también dentro del programa había un punto que correspondía al reglamento a seguir en el laboratorio y que era un poco riguroso, se trató que se cumpliera al pie de la letra, respetar horario que se estableciera en cada una de las instituciones, sin embargo, podría ser de 11:00 a las 13:30 horas; no había también justificación de faltas, a no ser que se tratase de una causa mayor, pero de ser posible debían indicarse con anti-

cipación para avisar a las instituciones. Y dentro de este mismo rubro, se entregarían por parte de los estudiantes los respectivos reportes, los tres primeros días de cada mes.

El período comprendido de enero a mayo, 15 primeros días de junio de 1985.

Se dividieron a los alumnos en tres grupos: uno de ellos como se indicó en renglones anteriores hizo sus prácticas en el Colegio de Bachilleres; cuatro personas en este equipo. Los otros dos restantes, doce estudiantes en total, subdivididos en cinco y siete respectivamente. Tal fue la distribución de los grupos y equipos de trabajo en este laboratorio.

Esos grupos se presentaron a un total de siete instituciones educativas incluyendo el Colegio de Bachilleres. La dinámica que se siguió fue la siguiente: presentar ese paquete de información a esas escuelas mencionadas, por eso fue un poco diferente a otro tipo de laboratorios en los cuales se presta el servicio y exclusivamente a un escenario.

Conclusiones y comentarios

Parece ser que cuando se encomienda a los alumnos participar en su propia formación profesional, y el involucrar a los alumnos a que intervengan en su capacitación, se encuentra un aprendizaje más significativo.

Al comentar algunas intervenciones por parte del inspector hacia los estudiantes de Psicología, estas acciones correctivas desagradaron, porque se hicieron en público frente a los alumnos, por otro lado, el desenvolvimiento de los prestadores de laboratorio parecía mucho más natural, si no se encontraban presentes, inspector y supervisor.

También parece que esta forma de laboratorio aplicado puede fomentar el crecimiento no sólo de alumnos, sino también de tutor e instructor, para facilitar interrelaciones. Incluso algunos de estos estudiantes se acomodaron posteriormente como psicólogos orientadores en algunas de las escuelas en las que ofrecieron sus servicios.

Con respecto a la experiencia que se tuvo por parte de alumnos y maestro, es interesante; presenta nuevos derroteros y alternativas. Se reconocen algunas limitaciones y pudieran aparecer ajustes al interior de las

prácticas profesionales y a las prácticas también de los laboratorios con estas direcciones; sin embargo, pudiera servir como punta de lanza para buscar nuevas estrategias de enseñanza y vincular también de una manera significativa la teoría y la práctica.

Finalmente, muchas de las veces, el maestro, el tutor o el instructor cree tener la última palabra en cuanto a información, aprendizaje, pero los alumnos también son protagonistas gestores de un cambio y ellos también tienen mucho que enseñar. Se nos pide que mostremos información, que hagamos los estudiantes la repitan, pero no nos dirigimos hacia una formación integral.

BIBLIOGRAFIA

LARTIGUE MA. T. *Biopsicología Social*. México, Edit. Alambra, 1980.

BIRO CARLOS E., LARTIGUE MA. T. Y CUELI J., *Tres comunidades en busca de su identidad*, Edit. Alambra, México, 1981.

GALINDO EDGAR. "Papel de la licenciatura en psicología en la formación de profesionales de alta calificación técnica a nivel social". *Revista de investigación en psicología*, vol. 1, No. 2, enero 1976.

BEROCIO QUIJANO, R., "Función del laboratorio de enseñanza en la formación profesional del psicólogo". *Revista de enseñanza e investigación en psicología*, vol. 2, No. 1, junio de 1976.

ACEVEDO IBÁÑEZ, ALEJANDRO. *Aprender jugando*, Edit. Acevedo y Asoc., D.F., México, 1984.

USO DE INSTRUCCIONES CON SEÑAL DEMORADA Y LA APLICACION DEL PARADIGMA DE SIDMAN EN EL ESTABLECIMIENTO DE LENGUAJE RECEPTIVO, LENGUAJE PRODUCTIVO Y LECTURA EN UN NIÑO CON PROBLEMAS AUDITIVOS

Agustín Zárate Loyola

R E S U M E N

El propósito del presente estudio fue investigar si instrucciones con señal demorada en combinación con la aplicación del paradigma de Sidman de transferencia mediada, pudieran facilitar el establecimiento de lenguaje productivo, receptivo y lectura en un sujeto con problemas auditivos. Participó en este estudio un joven de 17 años de edad alumno del Centro Educativo de la Escuela de Psicología "El País de las Maravillas". El sujeto presentaba un problema auditivo severo desde el nacimiento lo cual le impedía oír cualquier tipo de sonidos. Como consecuencia, al inicio del estudio no presentaba ninguna conducta verbal, solo emitía algunos sonidos los cuales eran muy poco claros. Antes de iniciar el estudio, se llevó a cabo una fase en la que el sujeto fue sometido a una serie de ejercicios para la boca con el fin de que emitiera mayor número de sonidos posibles para posteriormente moldearlos a palabras. A continuación se prosiguió con el entrenamiento de conductas prerrequisitas las cuales incluyeron cuatro mandos diferentes. Dichas conductas incluyeron lenguaje productivo y lenguaje receptivo. Finalmente se llevó a cabo la discriminación de dos figuras diferentes pero similares en topografía en las siguientes condiciones: lenguaje productivo inducido por una clave motora, demora y clave verbal y lenguaje receptivo en donde se entrenó primero la relación de clave verbal, demora y figura, e inmediatamente la de clave verbal, demora y palabra impresa. Por último en la fase de pruebas se probaron las relaciones no

entrenadas directamente, las cuales fueron la de la palabra impresa con las figuras y la de la figura con las palabras impresas. El diseño utilizado fue un análisis individual de postest.

Los principales resultados obtenidos fueron: Aunque el sujeto alcanzó el máximo nivel en lenguaje receptivo y productivo, hubo mayores problemas en la adquisición de lenguaje productivo. En cuanto a la comprensión de tarjetas impresas (lectura) el sujeto no presentó ningún tipo de problemas. De acuerdo con esto podemos decir que la combinación del uso de instrucciones con señal demorada y el paradigma de transferencia mediada es una herramienta útil para facilitar lenguaje receptivo, productivo y de lectura en sujetos con problemas auditivos.

INTRODUCCION

Uno de los principales problemas en educación especial a los cuales el psicólogo se enfrenta, es con aquéllos niños que padecen de problemas auditivos. Estos problemas surgen a partir de que se carece de técnicas precisas y/o procedimientos específicos para una adecuada rehabilitación del niño al medio ambiente natural. Generalmente un niño con deficiencia auditiva no es el único problema que presenta, dado que esta deficiencia a su vez impide de una manera parcial o total el desarrollo de otras habilidades específicamente el de la conducta verbal. En este caso niños que no hablan o tienen problemas en la topografía de su lenguaje no es que tengan afectado su órgano bucal sino más bien, como casi nunca han escuchado de una manera adecuada modelos verbales o nunca los han escuchado, es muy difícil que estos niños se formen una idea o patrón de como emitir topográficamente los diferentes sonidos que conforman el lenguaje. Como resultado se observa generalmente en estos niños un retardo en el desarrollo. Aunque se ha hecho mucho énfasis en proveer entrenamientos que induzcan el establecimiento de repertorios que permitan una comunicación de estas personas con cualquier otra, éstos especialmente no se han enfocado en la comprensión del lenguaje oral. La mayoría de estas actividades van dirigidas principalmente a capacitar al niño en formas de comunicación basadas en expresiones corporales, específicamente en el manejo de un lenguaje con las manos. Sin embargo esto no es suficiente para que el niño logre una comunicación total con su medio, dado que sigue limitado a comunicarse únicamente con aquellas personas que dominan este tipo de comunicación. En esta forma se está creando un mundo diferente para

ellos, propiciando probablemente que el niño se quede solo a este nivel de buscar una comunicación basado solo en expresiones corporales. De acuerdo con esto, creemos que es indispensable y fundamental no capacitar sólo al niño en un tipo de comunicación limitada solamente para un pequeño grupo de gentes, sino más bien capacitar al niño para que el sea capaz de comprender a cualquier persona en cualquier escenario natural y aún más la capacitación no sólo debe quedar en el nivel de inducir el aprendizaje de un lenguaje receptivo, sino que ésta debe hacerse extensiva a la producción de un lenguaje productivo, es decir lograr que el niño sea capaz de producir oralmente cualquier tipo de idea.

De acuerdo con esto, el propósito del presente estudio fue el de probar si instrucciones con señal demorada en combinación con la aplicación del paradigma de Sidman era una buena estrategia no sólo para facilitar la adquisición del lenguaje a nivel productivo y receptivo, sino también facilitar el aprendizaje de la lectura a nivel productivo y de comprensión, de manera que con estos repertorios esta clase de personas se integren cada vez más a nuestro medio normal.

Etzel y col. (en prensa) estructuran la instrucción con señal demorada en tres componentes básicos. Una clave verbal (instrucción) un factor temporal y una clave motora (modelo) y viceversa, siempre y cuando el factor esté entre las dos claves. Al iniciar un entrenamiento usando estas instrucciones, después de la primera clave ya sea verbal o motora, deberá darse un lapso mínimo de tiempo que es la demora antes de presentar la segunda clave. La segunda clave siempre será la respuesta a la primera. El objetivo de estas instrucciones es que el sujeto inicialmente observe la conducta pedida por la primera clave, pero a medida que el entrenamiento avance, el tiempo o demora entre las dos claves deberá aumentarse gradualmente, de manera que el sujeto llegue a emitir la conducta ante la primera clave antes de que la segunda clave sea presentada. (Fig. 1).

En cuanto al paradigma de Sidman y Cresson (1973) sobre transferencia mediada, este se refiere a que cuando a un sujeto se le enseña la relación entre una palabra hablada y una figura y luego se le enseña la relación entre la misma palabra hablada y su correspondiente palabra impresa, emergerá un tercer aprendizaje entre la relación de la figura y la palabra impresa o viceversa aún cuando esta relación no se haya enseñado directamente. (Fig. 2).

Basado en esto, el objetivo final del estudio fue el de enseñar a un sujeto con problemas auditivos, primeramente a hablar y comprender nuestro lenguaje y luego leerlo y comprenderlo después a leer y comprender una lectura.

M E T O D O

Sujetos y escenario

Participó en este estudio un joven de 17 años de edad, alumno del centro educativo de la Escuela de Psicología "El País de las Maravillas". De acuerdo a reportes médicos proporcionados por la madre, que no fueron muy específicos, el sujeto presentaba un problema auditivo severo desde el nacimiento, lo cual le impedía oír cualquier tipo de sonidos. Como consecuencia, al inicio del estudio no presentaba ninguna conducta verbal, solo emitía algunos sonidos los cuales eran muy poco claros. El sujeto pertenecía a una clase social baja por lo cual nunca había sido enviado a un centro especializado para su atención.

Se trabajó en un cubículo experimental de 3 x 3 m equipado con dos sillas de tamaño normal colocadas una enfrente de la otra y separados por una mesa donde se colocaron los materiales para cada sesión. Enfrente del sujeto se situó una área la cual fue asignada a un observador quien fue el encargado de obtener la confiabilidad de cada sesión.

P R O C E D I M I E N T O

Pre-entrenamiento en ejercicios de la boca

Antes de iniciar el estudio, se llevó a cabo una fase en la que el sujeto fue sometido a una serie de ejercicios para la boca por medio de conductas imitativas. Tales ejercicios incluyeron algunos como abrir y cerrar la boca, sacar y meter la lengua, aspirar y expirar profundo y cortamente, etc. El objetivo de esto fue con el fin de que el sujeto emitiera el mayor número de sonidos posibles para posteriormente moldearlos a palabras. Durante este pre-entrenamiento el entrenador siempre modeló los ejercicios al sujeto, el cual a su vez tenía que imitarlos ante un espejo con el fin de recibir una realimentación inmediata. Siempre se le indicó al sujeto que hiciera tactos con sus manos sobre su garganta para que sintiera las diferentes vibraciones producto de los diferentes sonidos emitidos. A este punto se hizo una

definición detallada de los movimientos de la boca que implicaba cada una de las vocales haciendo siempre una demarcación de las características de cada una de ellas, así también como los movimientos de las consonantes más comunes y fácil de identificar. Durante esta fase se empezó a administrar fichas al sujeto cada vez que este imitaba correctamente el modelo presentado por el entrenador, ésto con el fin de que las fichas tuvieran una función retroalimentativa de cuando el sujeto daba una respuesta correcta o incorrecta y así posteriormente introducir este sistema en las sesiones de entrenamiento.

Entrenamiento en conductas pre-requisitas

Las conductas pre-requisitas consideradas como básicas para entrenamientos posteriores fueron el aprendizaje de los mandos "señala" y "toma" tanto a nivel productivo como receptivo ante clave motora y palabra impresa. Además se incluyeron dos mandos más, "párate" y "siéntate", para hacer más compleja la discriminación.

Lenguaje productivo. Para el entrenamiento de estos mandos en lenguaje productivo, las instrucciones con señal demorada fueron en función primero de la clave motora más la demora (que siempre fue de 1" en las etapas iniciales de entrenamiento y de 4" en las etapas finales) y la clave verbal. De esta manera el entrenador hacía cualquiera de los mandos, daba la demora y si el sujeto no emitía la conducta el entrenador presentaba la clave verbal y enseguida instigaba al sujeto a que emitiera la conducta.

Un aspecto muy importante para todas las etapas de entrenamiento es que siempre se estuvo requiriendo al sujeto su atención visual a cada movimiento de los labios del entrenador cuando éste emitía la clave verbal.

Nivel receptivo ante clave motora. En este nivel el entrenador emitía primero la clave verbal, luego la demora y finalmente la clave motora.

Nivel receptivo ante palabra impresa. Los materiales utilizados en este nivel consistieron en cuatro tarjetas que incluyeron cada uno de los mandos. En cada ensayo el entrenador presentó las cuatro tarjetas enfrente del sujeto e inmediatamente señalaba a las cuatro (clave motora) luego se presentaba la clave motora relacionada al mando para enseñar el significado que cada tarjeta impresa representaba. Antes de emitir la clave verbal el entrenador nuevamente requería la atención del sujeto en sus labios.

Cuando el sujeto emitía una respuesta incorrecta, el entrenador primero pronunciaba la respuesta correcta y después señalaba la tarjeta requerida letra por letra e inmediatamente volvía a verbalizar la respuesta correcta y finalmente instigaba al sujeto a que volviera a señalar esa misma tarjeta. (Fig. 3).

Discriminación de dos figuras con la forma de pronunciación diferente solo por una letra de la palabra.

A este punto sólo se presentará el procedimiento de entrenamiento con dos estímulos del total del programa utilizado.

Lenguaje productivo. Los materiales utilizados en esta fase sólo fueron dos tarjetas que incluyeron las figuras de masa y mesa. Se seleccionaron estas dos palabras por su similitud en su forma de pronunciación y de presentación escrita lo cual representaba el grado de dificultad de discriminación en ambos niveles (productivo y receptivo). Ambos estímulos eran presentados enfrente del sujeto y el entrenador señalaba uno de ellos (clave motora), se presentaba la demora y luego la clave verbal. Dado el grado de dificultad que representa el moldear una respuesta verbal en este tipo de sujetos, la claridad de la pronunciación de cada palabra fue juzgada como tal por el entrenador, observador y un confiabilizador del observador. (Fig. 4).

Lenguaje receptivo. A este punto se introdujo el procedimiento para inducir la transferencia mediada de acuerdo a Sidman. Primero se entrenó la relación de clave verbal, demora y figura, e inmediatamente la de clave verbal, demora y palabra impresa. Antes de la clave verbal, fue utilizada la mitad de los ensayos, el mando señala y toma para aumentar el grado de dificultad de cada uno de ellos. Los materiales aquí utilizados fueron dos tarjetas con las palabras impresas de masa y mesa.

Pruebas

En esta fase fueron probadas las relaciones no entrenadas directamente, las cuales fueron la de la palabra impresa con la figura y la de la figura con la palabra impresa. (Fig. 5).

D I S E Ñ O

El diseño utilizado fue un análisis individual de pretest, postest. El

pretest nunca fue aplicado dado que el sujeto no tenía ningún repertorio del que se le iba entrenar.

RESULTADOS

La figura 6 muestra los resultados obtenidos en las diferentes fases del estudio. Como puede apreciarse, en la fase en la cual se entrenan los cuatro mandos en los diferentes niveles, el sujeto alcanzó el criterio en la segunda sesión, tanto en nivel receptivo ante clave motora como clave verbal. Sin embargo en el primer nivel en lenguaje productivo, el sujeto tardó 4 sesiones para alcanzar el criterio.

En la condición de lenguaje productivo de, masa, mesa, el sujeto alcanzó el criterio hasta la cuarta sesión. Solo llevó dos sesiones en la condición de lenguaje receptivo ante clave motora y finalmente llevó tres sesiones para alcanzar el criterio en lenguaje receptivo ante palabras impresas. En pruebas obtiene un porcentaje de 100% de respuestas correctas.

DISCUSION

Basado en los resultados anteriores, podemos decir que la combinación del uso de instrucciones con señal demorada en combinación con la aplicación del paradigma de Sidman, fue un procedimiento efectivo para el establecimiento de lenguaje productivo, receptivo y lectura en un sujeto con problemas auditivos. Se puede decir que en los niveles productivos el sujeto tuvo mayores problemas para alcanzar el criterio. Esto puede deberse al problema que representa moldear este tipo de respuestas en un sujeto con esta clase de problemas. Sin embargo a niveles receptivos con clave motora la discriminación fue más rápida. Tal vez debido a que esta fue hecha en base a una dimensión visual. Además la diferencia en topografía de pronunciación y estructura impresa de cada uno de los mandos implícitamente facilitaba su discriminación. Cuando se introdujeron las palabras masa y mesa, el sujeto nuevamente presentó dificultades principalmente en lenguaje productivo. Puede decirse que esto fue a causa de la diferencia solo de una letra de la palabra. Esta situación fue casi similar en la discriminación con palabras impresas. En las pruebas el sujeto inmediatamente alcanzó el criterio, lo que significa que el aprendizaje primero en una dirección y luego en la otra hace que emerja un tercer tipo de aprendizaje.

BIBLIOGRAFIA

ETZEL, B. C., LEBLANC, J. M., SCHIMOELLER, K. J., & STELLA, M. E. *Stimulus control procedures in the education of young children*. Kansas Research Institute for the Early Childhood Education of the Handicapped. (Eci Document No. 133). November, 1979. Actually in S. W. Bijou and Ruiz (Eds.) *Contributions of behavior modification to Education*. Hallsdale, N. J. Lawrence Erlbaun Associates, in press.

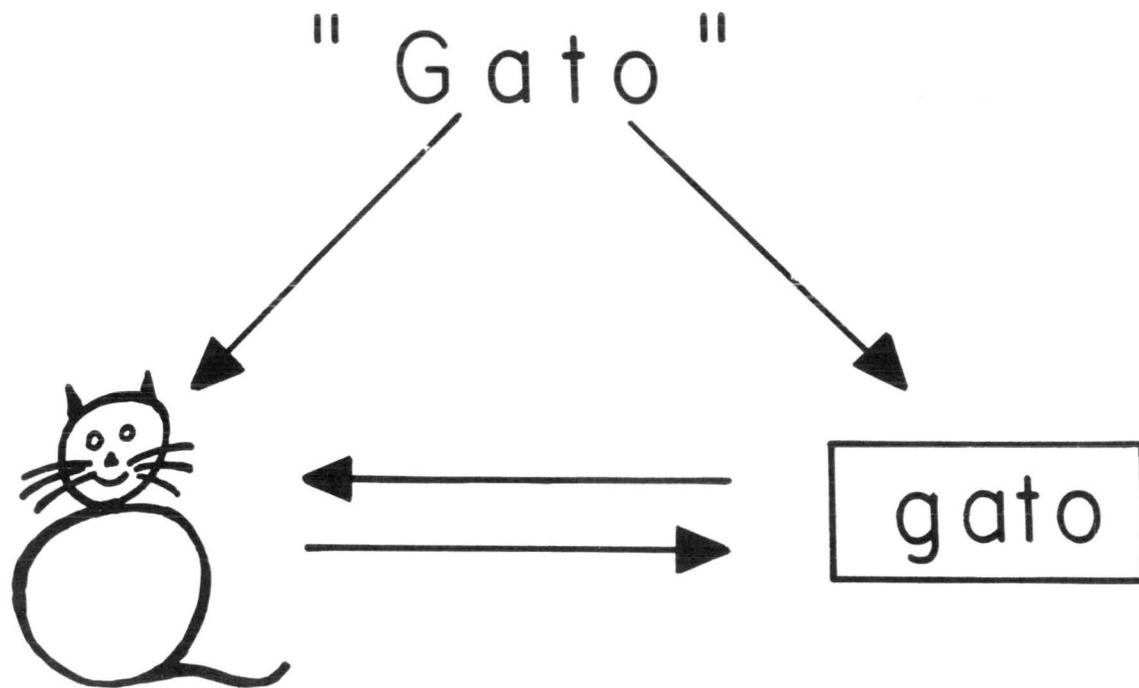
SIDMAN, M., & CRESSON, O. *Reading and crossmodal transfer of stimulus equivalency in severe retardation*. *American Journal of Mental Deficiency*, 1973, 77, 515-523.

Clave verbal + Demora + Clave motora
(Instrucción) de 1" a 4" (Modelo)
"Aplaudes" → 1" → El modelo aplaude

Clave motora + Demora + Clave verbal
(Modelo) de 1" a 4" (Instrucción)
El modelo aplaude → 1" → "Aplaudes"

INSTRUCCIONES CON SEÑAL DEMORADA

Figura 1



PARADIGMA DE TRANSFERENCIA MEDIADA

Figura 2

LENGUAJE PRODUCTIVO



NIVEL RECEPTIVO ANTE CLAVE MOTORA



NIVEL RECEPTIVO ANTE PALABRA IMPRESA



ENTRENAMIENTO EN CONDUCTAS PRERREQUISITOS

Figura 3

LENGUAJE PRODUCTIVO

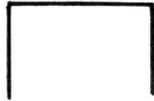
Clave motora + demora + Clave verbal



Figura 4

LENGUAJE RECEPTIVO

Clave verbal — Figura
"Señala masa"

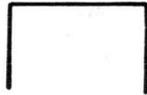


Clave verbal — Palabra impresa
"Señala masa"

masa

mesa

PRUEBAS



masa

mesa

mesa

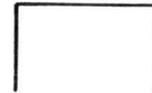


Figura 5

ENTRENAMIENTO EN LENGUAJE PRODUCTIVO, RECEPTIVO
Y LECTURA

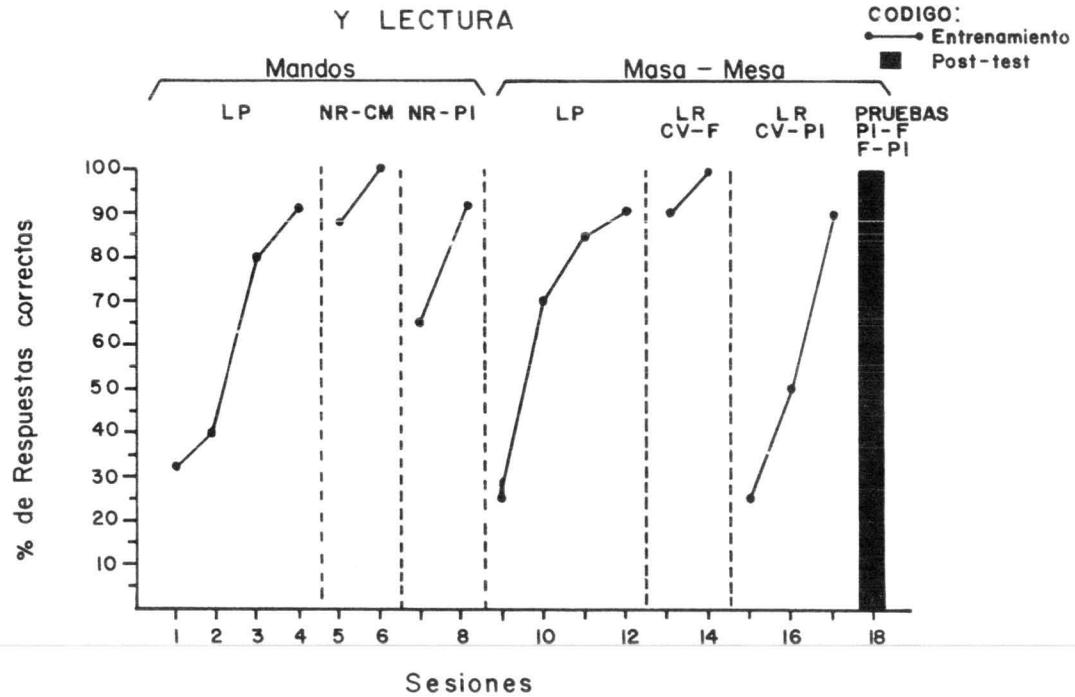


Figura 6

ASPECTOS PATOLOGICOS DEL CRECIMIENTO URBANO EN SAN LUIS POTOSI

Pedro Félix Gutiérrez Turrubiartes

INTRODUCCION

Como en estas jornadas académicas se trata de expresar de una manera sintetizada lo que individualmente nos ha sucedido en estos primeros diez años de experiencia profesional, trataré de comunicarles a ustedes cómo ha ido surgiendo la tesis que aquí presento ahora y que resume algunas investigaciones realizadas colateralmente a las actividades normales de mi trabajo cotidiano.

Inicialmente fundamos el Centro de Investigaciones Psicológicas dependiente de la Escuela de Psicología de la UASLP. En donde pudimos conjuntar un cuerpo asesor de alta calidad¹; y que entre otros objetivos, tiene el de cuestionar la realidad social actual con un enfoque libre y científico de orden psicológico para descubrirla y conocerla.

Con tal intención la primera propuesta fue dirigida a la Procuraduría de Justicia en el estado donde se fundó especialmente para el caso, el Departamento de Estadística y Política Criminal, de ahí nació la primera investigación sobre criminalidad en San Luis Potosí, por Distrito Judicial². Posteriormente una serie de gestiones encontraron eco para establecer el Departamento de Psicología en el CREA, así mismo durante 1980 se creó en la Dirección de Policía Preventiva del Municipio de la capital el Departamento de Psicología³. Y fui invitado por la Presidencia Municipal de Ciudad Valles, para formularles un diagnóstico de incidencia de la delincuencia en el municipio que después dio origen al primer plan municipal de seguridad pública⁴.

Debo señalar que para tales acciones fue indispensable aplicar lo que

Fonseca, 1977, ha señalado con precisión en el sentido de que "el trabajo diario del profesional de la Psicología, pone en evidencia de factibilidad o inoperancia, las teorías psicológicas y técnicas y métodos a seguir y además revela nuevos problemas que atender"⁵.

Por tal, paralelamente busqué la especialidad en Planeación de los Asentamientos Humanos durante un año académico (1979-1980) y posteriormente obtuve un diploma por haber aprobado un curso sobre población y demografía.

Tales antecedentes me fueron conduciendo a plantearme una serie de interrogantes que ya los especialistas de crecimiento urbano de las ciudades se habían cuestionado⁶. Pero en el sentido de salud pública, criminalidad, drogadicción, suicidio y prostitución, no habían sido tocados, ¿habría un hilo conductor para interpretar estos hechos sociales que tanto impactan a la población?; ¿Son fenómenos aislados no susceptibles de ser estudiados globalmente?; ¿En realidad están incrementando su incidencia? Estas y otras interrogantes me llevaron a plantear una tesis ¿Existe una patología de las ciudades en crecimiento?. Las primicias de este intento por objetivar esta problemática social es lo que hoy presento aquí. Reconociendo que la información usada para dar coherencia a esta idea a sido identificada y extraída de muy variadas fuentes y autores, todos ellos importantes y a quienes hago público reconocimiento. Las omisiones y errores son mi responsabilidad única.

EL CRECIMIENTO URBANO Y SU PROBLEMÁTICA

De alguna forma — y esta no es la primera vez que se señala — casi siempre se ha tendido a identificar a la urbe con su aspecto arquitectónico, su equipamiento e infraestructura y mucho se ha dicho sobre la importancia histórica y estética de sus muebles urbanos. Se ha preferido pues la manera visualista de conocer la ciudad y lo que formalmente la compone.

Desde la perspectiva social puede hipotetizarse que a mejores ciudades, mejores ciudadanos. Pero el caso es que el fenómeno de la urbanización, como lo han demostrado las inquietudes de los especialistas, ha acrecentado las perspectivas de influencia negativa que sobre el individuo, la familia e inclusive la multitud puede ejercer el ambiente social.

El precipitado crecimiento del fenómeno demográfico y del mismo

proceso de urbanización es tal que los problemas derivados de esta circunstancia contemporánea implican una enorme tarea por su novedad, complejidad y extensión⁷. Y además exigen para su solución la aplicación inmediata de una gran cantidad de conocimientos pues como se afirma en un estudio⁸, "Muchas de nuestras ciudades se han duplicado y cuadruplicados tomando por sorpresa a nuestra organización social".

Así pues en la dinámica del crecimiento urbano deben de tratar de manejarse en una concepción global elementos tan encontrados a veces como, los problemas de tránsito y la vivienda, el agua potable, la educación y la recreación, etc.; todo esto interviniendo en la conformación de los espacios urbanos, sin perder nunca de vista el tipo de tenencia de la tierra y la ecología.

Aunemos a lo anterior, la concentración demográfica en unas áreas y la dispersión poblacional en otras, la contaminación del aire, la escasez de los servicios públicos, la pavimentación, el drenaje y la basura y tendremos un acercamiento a los defectos del crecimiento urbano. Salvo algunas variaciones derivadas de factores culturales, económicos y políticos estos problemas son muy semejantes en todas las ciudades y a ellos se les puede agregar el consecuente hacinamiento.

La experiencia (Londres 1962, Japón 1970, E.U.A. 1956) dice también que a medida que las ciudades crecen, que sus espacios urbanos son más reducidos, y que el tamaño de las aglomeraciones urbanas llega a ser considerable; las posibilidades de presentación de aspectos negativos como la violencia, la marginación, la drogadicción y la prostitución son más amplios y patentes.

Consecuentemente he creído actualizar algunas de las situaciones que se han planteado en el estudio de las urbes que crecen, la transformación de rural en urbana se conoce como concepto, pero esta realidad encierra complicaciones porque los hombres que las protagonizan: unos porque no tienen trabajo, otros porque no ven posibilidades de desarrollo para sus hijos y otros desesperados de no poder vivir plenamente, plantean algunas de las motivaciones básicas de este fenómeno creciente.

LA PATOLOGIA SOCIAL

Con fines de simplificación mencionaré con respecto al concepto que la relación entre enfermedades y condiciones sociales es el contenido de la

patología social, la cual se basa fundamentalmente en el análisis estadístico de los hallazgos cuantitativos, según Wolff, citado por Hanlon¹³.

Por tal se ha considerado a la patología social como un estado de desequilibrio que se manifiesta por la prevalencia neta de la enfermedad y de los trastornos sociales con ella relacionados. Por otra parte la psicología social plantea al grupo social como la unidad de análisis en donde va a trabajar, resolviendo así el problema de una unidad superior a la del individuo y la personalidad que si bien no invalidan el fenómeno individual, sí significan una explicación mayor a través de los cuales se canaliza el fenómeno individual, a tal interrelación nos referimos como patología psicosocial tomando como referencia al estricto marco teórico de la psicología sanitaria¹⁴. El cual es de una riqueza extraordinaria para identificar este tipo de fenómenos que aparecen con mayor frecuencia en el crecimiento de las ciudades. Al ubicar esta tesis se está considerando al hombre como persona y como miembro de una familia así como de otros grupos sociales mucho más amplios con su salud y con sus enfermedades, íntimamente ligadas a las condiciones de vida y de trabajo¹³.

Así pues la reflexión más simple lleva a pensar que de alguna manera hay cierta relación directa entre circunstancias de vida inadecuada y diversos tipos de problemas.

Y esto como se ha venido mencionando, es particularmente cierto y evidente en las situaciones urbanas donde el hacinamiento eleva considerablemente las cifras de morbilidad.

Cabe agregar también lo que dicen los expertos: las múltiples dificultades de las ciudades suelen concentrarse en determinadas zonas, donde las casas tienden a ser pequeñas y casi todo el espacio está destinado a las necesidades vitales. Esto genera que la falta de privacidad por debajo del umbral de equilibrio despoja la individualidad y lleve a la pérdida del respeto, así mismo, aunado lo anterior se conduce a otros desajustes psicológicos en el niño en desarrollo y en el adolescente, la reacción creará actitudes de desesperanza, frustración constante, resentimiento, cinismo y hostilidad reprimida. Se señala también que la responsabilidad y la iniciativa se hallan inhibidas y los únicos caminos aparentes de escape y autoafirmación, resultan socialmente indeseables tendiendo a producir reacciones peligrosas como la destrucción o el crimen, o de derrota y minusvalía como la toxicomanía y la prostitución¹⁵.

Por lo anterior resulta innegable que el crecimiento de las ciudades es el resultado de una planificación no integrada con la concepción de salud total del habitante, y aún cuando se conoce que la estructura de los procesos psíquicos varía con el tiempo y el lugar, resulta particularmente importante en ciudades en rápido cambio, lo cual modifica la composición y el estilo de vida, transformando la percepción, las actitudes y los valores pues el crecimiento urbano no sólo genera una patología, sino otra forma de vida que incide en la patología. Por ejemplo, el trabajador que labora de más, la familia en que el marido y la mujer trabajan, los niños desprotegidos y mendicantes, la infancia abandonada, etc; lo cual da origen a determinada patología urbana.

Concretando: la urbanización de la sociedad moderna determina una serie de amenazas a la salud psicosocial del individuo lo cual tiene mayor repercusión comunitaria que otros problemas humanos, pues como dice un autor al comprometer el equilibrio de la conducta, producen alteraciones vinculadas con la armonía de personas y grupos sobre todo en lo referente a sus rendimientos sociales (Tarsitano, 1975).

Además la incoordinación, la falta de adiestramiento para el hombre de la calle acerca de los factores patógenos, es el elemento que perjudica la cohesión social y agudiza la distancia entre sus miembros a través de numerosos enfrentamientos individuales muchas veces representantes de conflictos mayores. Con estos elementos se puede deducir que la sociedad urbana, puede constituirse en un verdadero revelador de la placa interna humana poniendo en relieve por desestabilización los comportamientos individuales o colectivos de la enfermedad, en suma del individuo, de la familia y de la sociedad¹⁷.

ESCENARIO

En San Luis Potosí se ha experimentado durante los últimos años un crecimiento de la población urbana, según datos proyectados del Centro de Investigaciones Económicas de la UASLP. El municipio de la capital tiene actualmente un millón de habitantes y según la Secretaría de Salud la población en el estado casi se ha duplicado en los últimos 25 años, la tasa de crecimiento es del 3.3% lo cual la ubica por arriba de la media nacional que es del 2.9; de tal manera se espera un crecimiento de población del 52.46% para 1990.

En el caso de la capital su población urbana es de 89.1% y la rural del 10.9%, aunque el porcentaje total estatal de ruralidades de un 53%.

La población económicamente activa es del orden del 31.94% y el índice de hacinamiento es de 5.99 personas por vivienda (INEGI). El estudio de los efectos de hacinamiento es un tema en el que se han logrado grandes avances a partir del clásico estudio de densidad de población y patología social⁹.

Como podrá notarse el núcleo de población más importante es la capital y la población real que incide aquí esta por encima de las cifras, lo cual influye en la problemática de la ciudad, pues cuenta además con un flujo de pobladores del área conurbada del municipio de Soledad y otras comunidades cercanas. Personas que trabajan en la industria de la construcción, empleados como vendedores de cualquier cosa, en actividades del hogar o como empleados de mostrador.

De acuerdo a un informe de la Secretaría de Salud para 1985, las principales causas de mortalidad son las enfermedades crónicas degenerativas 13.7% accidentes y violencias; 13.0% y transmisibles 9.5%; lo cual da una panorámica de padecimientos típicos del subdesarrollo de estado con creciente industrialización y de causas violentas asociadas a la salud mental¹⁰.

Efectivamente las muertes violentas son un derivado de la conducta humana¹¹. Y, a pesar de ser solamente un mínima parte de ella, a nadie escapa su importancia en los tiempos actuales, en que la violencia parece ser uno de los fenómenos crecientes.

Con respecto a la Economía, el sector que más mano de obra laboral dispone es el terciario, sobre todo comercio, servicios comunales, etc. El comité de abasto popular ha señalado que los hábitos alimenticios de la población y consecuentemente la nutrición ha sufrido un serio deterioro en los últimos años, debido a las condiciones inflacionarias predominantes que han provocado la pérdida del poder adquisitivo de los salarios.

El promedio educativo de la población es de 5 años y en el ciclo escolar pasado del nivel preescolar al superior se atendieron en 628 escuelas, 175,606 alumnos por 8,914 maestros¹². La Secretaría de Salud refiere que

las principales causas de morbilidad siguen siendo las enfermedades diarreicas y parasitosis intestinal.

Hay instaladas alrededor de 65 empresas en el municipio en una zona donde los vientos son favorables a la ciudad, además de la contaminación que provocan los 60617 vehículos de motor que circulan por la ciudad.

Por tal cabe recordar que: "todas estas circunstancias son reflejos cambiantes de una misma realidad, cuya transformación permanente reclama un intenso esfuerzo de imaginación y participación pues el caso es que la absorción urbana de la población no ha provocado paralelamente la integración del individuo postergado ni la responsabilidad comunitaria".

A continuación presentaré la síntesis y los datos más relevantes de una serie de estudios encaminados a comprender la patología del crecimiento urbano en San Luis Potosí.

CRIMINALIDAD EN EL ESTADO DE SAN LUIS POTOSI POR DISTRITO JUDICIAL¹⁶

Introducción, Fase 1

La época moderna a venido a ratificar que el delito es el más grave de los fenómenos sociales y como tal ha recibido cada día más atención por parte de las autoridades correspondientes como de investigadores sociales y profesionistas relacionados con la criminología.

Por encargo de la Procuraduría General de Justicia en el Estado de San Luis Potosí, y por convenio con el Centro de Investigaciones Psicológicas de la UASLP, se llevó a cabo la presente investigación, cuyos datos presentamos al término de su primera fase.

El delito de mayor ocurrencia en el estado, es contra la vida y la integridad corporal del individuo en un 44% del total de delitos registrados durante el año de 1977. Esto representa que de cada 100,000 habs., 134 personas los cometen; encontrándose que los distritos judiciales con mayor porcentaje de esta clase de delitos son el I y el VI, respectivamente.

Lo anterior nos señala, desde el punto de vista psicológico por una parte el inadecuado control en algunos mecanismos de represión del suje-

to, (aprendizaje y variables biológicas); dado un ambiente social que favorece esta situación; ambiente social de una sociedad en transición entre lo agrícola y lo industrial, donde los stressantes sociales y los desinhibidores de la violencia como el alcohol y las drogas causan un impacto importante. Así se demuestra al encontrar que los delitos menos sofisticados como el homicidio y las lesiones cubren el 16% y 79%, respectivamente; es decir el 95% del total de estos delitos.

Otra clase de delitos considerada es contra las personas en su patrimonio, cuyo total registrado durante el mismo año representa el 35% con respecto al total estatal.

La incidencia de esta clase de delitos es de 107 personas por 100,000 hab. Los distritos judiciales con mayor porcentaje de esta clase de delitos, son nuevamente el I el VI con 38% y 20%, respectivamente. La génesis de esta clase de delitos tiene hondas raíces sociales, que van desde la injusticia social, hasta el aprovechamiento de la ingenuidad de los demás.

Dentro de esta clase de delitos, el robo se da en un 35% y el daño en propiedad ajena en un 28%.

En la medida que el crimen es significativo como producto de una carencia económica, de una sociedad no equitativa; en esta clase de delitos contra la propiedad, el deseo legal o ilegal de hacerse rico lo más rápido posible demuestra un índice de la intensidad con la que un grupo de población se siente comprometido en el orden social y económico vigente.

En el caso de delitos en contra de la vida y la integridad corporal y contra el patrimonio, ambos representan el 80% del total cometido en el estado.

Sin embargo, es importante notar en el caso de los delitos contra el patrimonio, que encontramos ciertas características no uniformes que nos cuestionan si en dichos distritos, por ejemplo el XII, existen diferencias económicas, geográficas, de población o autoridad; en que se dan condiciones particulares.

Al atacar estos dos grandes rubros de criminalidad, ésta disminuiría si se considera que las soluciones van a nivel estatal donde la acción del gobierno puede desarrollarse de manera directa o indirecta.

En lo referente a delitos sexuales son los distritos I, II, III y VI, correspondientes a la capital, Matehuala, Rioverde y Valles; donde se comete el 61% de esta clase de delitos. Sin embargo, en el Distrito Judicial I es donde más se da el delito sexual con un 25% del total estatal.

Es evidente que estos distritos judiciales en cuyas cabeceras municipales encontramos las concentraciones mayoritarias de población con respecto a los demás en el estado. Se dan la mayoría de esta clase de delitos; cuya génesis encontramos en los estimulantes filmicos y de lectura comercial que presentan lo sensacional y morboso como natural, convirtiéndose en seguras academias para conducir a este tipo de delitos; aunado esto a ferias regionales sin trascendencia cultural ni educativa, solo como medios de consumo indiscriminado de bebidas alcohólicas y juegos de azhar.

Es en estas condiciones donde se refleja lo aprendido a través de los programas mal estructurados de los medios de comunicación antes mencionados; ésto no quiere decir que las causas últimas y determinantes de esta clase de delitos sean las citadas, en las ciudades, sino que en el campo también se dan estos delitos y bien, o no se registran o no se denuncian por cuestiones de pudor y encubrimiento como el caso del rapto, que representa un 26% de los delitos sexuales y donde posteriormente existen matrimonios de conveniencia.

Claro que las características más complejas del delito sexual deben ser analizadas posteriormente si tomamos en cuenta que el estupro, el rapto, la violación y el adulterio representan el 82% de los delitos sexuales.

El análisis de las tasas por cada 100,000 habitantes es importante desde el punto de vista de la planeación social, dado que permiten por una parte objetivizar el fenómeno y por otra, plantear límites que demuestren el fracaso o el triunfo de los planes de acción.

Podemos notar que la mayor incidencia de delitos contra la vida y la integridad corporal se localizan en los distritos II y VI, en los que encontramos que de 200 a más personas los cometen. Estos datos reflejan cualidades distintas por distrito la que acentúa la incidencia, sino características más complejas comunes a ciertas poblaciones, como nos lo demuestra la diferencia que en el Distrito I, con la mayor concentración de población la tasa del delito es menor.

En la gráfica notamos las tasas exactas por distrito y las zonas de alta incidencia, que son las que comprenden los distritos II, III, VI, IX y XIII; como también las zonas de baja incidencia como son los Distritos I, IV, VII, VIII, X, XI y XII.

Con respecto a los delitos contra el patrimonio, el distrito de más alto riesgo es el VI con 177 personas; a excepción de este distrito y de los distritos VII y XI que presentan una incidencia menor a 40 personas, los demás presentan una alta incidencia caso uniforme.

La clasificación de otros delitos es tan diversa que debe ser reconsiderada para poder diseñar estudios más profundos dada su heterogeneidad; solo así podremos conocer con certeza sus causas cualitativas y su significancia estadística; aún cuando a nivel psicológico y por su mayoría están determinadas por comportamientos violentos y agresivos, en términos de injurias, amenazas, daños en las vías de comunicación, etc.

Todo lo anterior nos indica la posibilidad de efectuar acciones específicas con bases racionales y jerarquizadas de tal manera que se adecúen a nuestros escasos recursos y múltiples necesidades.

Las estrategias de solución a nivel estatal, las hemos dividido en tres.

I. — Estrategias de solución en relación al ambiente. Modificaciones de tipo sociocultural, en las que desempeñan un papel importante:

- a). — Instituciones relacionadas con la criminalidad.
 - a.1 Procuraduría.
 - a.2 Cuerpos policíacos.
 - a.3 Centros de rehabilitación.
 - a.4 Centros de prevención.
 - a.5 Legislación vigente.

II. — Modificaciones en los hábitos de las personas; ésto sería a través de:

- a.1 Educación.
- a.2 Persuasión positiva y negativa.
- a.3 Modificación de conducta.
- a.4 Proselitismo comunitario.
- a.5 Investigación.

III.—Ambito económico.

Facilitación o restricción de ciertos factores relacionados al crimen.

- a.1 Impuestos a ciertos tipos de productos.
- a.2 Restricción en permisos para venta de bebidas embriagantes.

Las alternativas de tipo técnico son:

- a.1.1 La solución psicológica de investigación o de servicio a través de algún departamento específico.
- a.1.2 Las actividades de otros profesionales.
- a.1.3 La solución política que el poder ejecutivo y judicial pueden dar a través de la canalización de recursos.

Por último planteamos la continuidad de los estudios de tipo psicológico social para obtener la tendencia de la criminalidad y el perfil psicológico del delincuente en el estado. Esto como consecuencia, nos dará la oportunidad de brindar soluciones más específicas a cada problema y a cada grupo.

**DISTRITOS JUDICIALES EN QUE ESTA DIVIDIDO EL ESTADO
DE SAN LUIS POTOSI
PROCURADURIA GENERAL DE JUSTICIA EN EL ESTADO 1978**

PRIMER DISTRITO JUDICIAL

SAN LUIS POTOSI
AHUALULCO
CERRO DE SAN PEDRO
MEXQUITIC
SOLEDAD DIEZ GUTIERREZ
VILLA DE ARRIAGA
VILLA MORELOS (ARMADILLO)
VILLA DE POZOS
ZARAGOZA

SEGUNDO DISTRITO JUDICIAL

MATEHUALA
CATORCE
CEDRAL
VANEGAS
VILLA DE GUADALUPE
VILLA DE LA PAZ

TERCER DISTRITO JUDICIAL

RIOVERDE
CD. FERNANDEZ
VILLA PEDRO MONTOYA

CUARTO DISTRITO JUDICIAL

CARDENAS
ALAQUINES
RAYON
STA. CATARINA
TAMASOPO
LAGUNILLAS
SAN CIRO DE ACOSTA

QUINTO DISTRITO JUDICIAL

CD. DEL MAIZ

QUINTO DISTRITO JUDICIAL

VALLES
 TAMUIN
 SAN VICENTE TANCUAYALAB
 TANLAJAS
 TANQUIAN DE ESCOBEDO
 EBANO

SEPTIMO DISTRITO JUDICIAL

CD. SANTOS (TANCANHUITZ)
 AQUISMON
 TAMPAMOLON
 COXCATLAN
 XILITLA
 SAN ANTONIO
 HUEHUETLAN

OCTAVO DISTRITO JUDICIAL

TAMAZUNCHALE
 VILLA ALFREDO M. TERRAZAS
 TAMPACAN
 SAN MARTIN CHALCHICUAUTLA

NOVENO DISTRITO JUDICIAL

CERRITOS
 VILLA JUAREZ
 SAN NICOLAS TOLENTINO

DECIMO DISTRITO JUDICIAL

GUADALCAZAR
 VILLA HIDALGO
 VILLA DE ARISTA

UNDECIMO DISTRITO JUDICIAL

VENADO
 MOCTEZUMA
 CHARCAS
 SANTO DOMINGO

DECIMO SEGUNDO DISTRITO JUDICIAL

SALINAS
 VILLA DE RAMOS

DECIMO TERCER DISTRITO JUDICIAL

SANTA MARIA DEL RIO
 VILLA DE REYES
 TIERRANUEVA

**DROGADICCION: LOS INHALANTES, LA DROGA
 DE LA POBREZA, 1975-1979¹⁷**

Se ha venido insistiendo públicamente sobre el problema de la drogadicción con sustancias inhalables. Distintos especialistas en el transcurso del presente año, han dado su opinión. Algunas veces sensacionalistas y animados de buenas intenciones, pero, desconociendo la realidad, quedando el grupo de la labor en los organismos policíacos donde no existe una atención profesional específica.

El consumo va en aumento y se carece de una coordinación interinstitucional para atender el fenómeno. Hasta hace poco tiempo no se había tomado alguna posición definida al respecto en cuanto a profesionales especializados o servicios de investigación, salvo algún intento de modificar la legislación vigente. Consecuentemente no existe una información veraz a la población que permita una valoración adecuada del problema que provoque una actitud razonable frente a él para intervenir favorablemente.

Como dicen Campillo y Medina Mora, algunas investigaciones realizadas en el país demuestran que la atención al problema debe ser prioritaria, porque el uso se ha centrado en los menores de 14 años, y está asociado con escolaridad incompleta y desocupación, siendo una práctica común entre menores infractores y subempleados, agregando que es un producto fácilmente accesible y de difícil restricción. Además todo adicto es un adictor (propagador) en potencia, convirtiendo la droga en un sustituto de la realidad que alivia pesares y tensiones, elimina la sensación de hambre y provoca dependencia psicológica y daños cerebrales irreversibles.

Es un compromiso para los profesionales investigar el problema y exponerlo realmente con el objeto de que pueda servir para tomar algunas decisiones que lleven a promover acciones preventivas. Tal esfuerzo podría parecer inútil si como se ha reiterado públicamente no hay una constante participación de las instituciones y una participación directa de los padres y los educadores de los adolescentes casi niños, que se drogan inhalando cemento.

DE LA NIÑEZ, LA ADOLESCENCIA Y LA JUVENTUD

Antes del descubrimiento de América, dice Solís Quiroga, no se observaba en general el fenómeno de la infancia abandonada, que vagara, mendigara o trabajara fuera del control de sus padres, porque el gobierno indígena no lo permitía; todo niño debería estar al cuidado de su madre y, ya crecido, debería estar dedicado a las ocupaciones normales de la infancia, educarse para conservar la salud y para servir a la colectividad cuando hubiera terminado su preparación.

Según este autor, el impacto de la conquista trajo como consecuencia que hubiera vagancia, miseria, hambre y abandono forzoso de los hijos por parte de los padres esclavos, la impreparación de todos, la imposibilidad de reorganizar la familia, que no ha tenido actualmente la solidez antigua para ejercer su papel protector e integrado del niño a la sociedad de que forma parte.

Actualmente en nuestro país el 43% de la población es menor de 15 años, las posibilidades de acceso real de la población económicamente activa es mínima: la mendicidad tiene nexos con la venta de periódicos, chicles, etc., y está encubierta por más actividades, siendo los niños víctimas inocentes de los conflictos sociales, padeciendo de manera cre-

ciente miseria y explotación. Los padres pocas veces preparados para atender a los hijos, descuidan su atención, fundamentalmente las familias marginadas, quienes por falta de trabajo o de preparación para el mismo, distorsionan su forma de pensar, descargando las responsabilidades y obligaciones en los niños.

El adolescente que se enfrenta con su propio crecimiento debe superar situaciones de tensión, producidas por los cambios puberales y aspectos psicosociales que demandan un nuevo estilo de satisfacciones emocionales; período que abarca aproximadamente de los 12 a los 17 años y punto culminante de muchos procesos importantes en el crecimiento. A menudo se preocupan por todo tipo de ideas, incluyendo las sociales, las religiosas y las políticas, comparándolas con las que conocen. Tal vez la conducta que más desorganiza la respuesta de los adultos, es la agresividad del adolescente, ésta, aunque inadecuada para los sistemas convivenciales adultos, resulta una forma de salir de la situación angustiante. Durante la adolescencia las diferencias individuales y de grupo son más visibles, debe haber una adaptación a la madurez física, logrando la independencia psicológica de los padres, estableciendo relaciones satisfactorias con el sexo opuesto y con el grupo de pares, consolidando la identidad personal, lo que implica una considerable inseguridad, experimentación y posibilidad de riesgo.

El adolescente desoído o burlado por los adultos dice Estela Waisman, buscan en su grupo de iguales, no sólo apoyo y confianza, sino la posibilidad de dar salida a todos esos impulsos y tendencias que lo desbordan.

Por lo anterior, cuando menos primitivas sean las experiencias, cuanto más duros sean los problemas y las carencias, las dudas irán en aumento y el campo del conflicto se hará más amplio.

La búsqueda de experiencias lo llevará a alejarse del hogar, pues siente que su familia no comparte con él su nuevo *status*, a veces se siente criticado, humillado y empequeñecido ante sus conceptos, dolorido ante las recriminaciones y desconcertado cuando es ignorado.

Aunque problemático ha sido definir el período de la juventud, aquí usaremos el criterio que la ubican de los 18 a los 25 años, tomando como cierto lo que dice Bianchi en el sentido de que la importancia demográfica del sector juvenil en los países en vías de desarrollo representa una pesada concentración de protagonistas en un mundo cuyas estructuras cambian

rápidamente; planteando a cada instante, obviamente, problemas de adaptación personal que pueden conducir a la marginalidad de la juventud.

Si vemos los indicadores ocupacionales y conociendo ya ciertas formas precarias de vida urbana que se transforman en situaciones de deterioro social donde una gran mayoría de jóvenes se encuentran ante la imposibilidad de postergar las necesidades de su presente, identificándose fácilmente y rechazando los modelos vivenciales de los adultos las más de las veces, pues encuentran una falta de correspondencia entre lo que se predica en la sociedad y lo que se practica en ella. Como dice Mayoral Pardo, en parte esa juventud tiene razón, se da cuenta que las palabras de sus padres, de sus maestros, de los dirigentes políticos, no concuerdan con sus actos. Pierden la confianza en los mayores y piensan justificadamente, que todo es falsedad, mentira y demagogia. De ahí el ansia de vivir libremente, huir de la problemática diaria escapándose a través de la drogadicción.

EL PROBLEMA

El fenómeno de la drogadicción por inhalación de volátiles inhalables en San Luis Potosí, no ha sido claramente delimitado. A continuación se presenta un estudio elaborado retrospectivamente en febrero de 1970 y que nos permite, cuando menos, un acercamiento general al problema. (Estudio realizado según la clasificación adoptada en 1972 por el Consejo Nacional de Problemas de la Farmacodependencia, el cual establece tres grupos dentro del que se encuentran los volátiles inhalables analizando tres especies, cementos plásticos, solventes comerciales, gasolina y combustibles).

Como puede notarse existe un crecimiento en el número de detenidos por inhalar cemento a través de estos años, sin conocer los casos de atención en hospitales y clínicas o del reclusorio para menores infractores, o del centro de integración juvenil.

En 37% de los casos, lo más tienen edades comprendidas entre los 15 y los 18 años.

Posteriormente la edad en que más se consume es de los 18 a los 21 años, encontrando en tercer lugar a los pre-adolescentes casi niños, de 13 a 15 años. En total en un 91.4% son solteros y solamente el 8.6% eran casados; en su mayoría 95.4% son hombres y solamente un 4.6% eran mujeres.

La mayor parte presenta núcleos familiares desintegrados contruídos sobre bases débiles, las figuras paternas están presentes representando problemas psicológicos.

La ocupación de quienes han sido detenidos por encontrarlos inhalando cemento, es primer lugar estudiantes (15%), luego obreros (12%), posteriormente empleados y aseadores de calzado (9%), los albañiles (6%), el resto son quienes no trabajan o no tenían ocupación en el momento de ser detenidos.

Muchos comienzan con probar por curiosidad o, por que los invitan a experimentar algo diferente, poco a poco la personalidad se va desintegrando, los valores personales se trastocan y todo comienza a perder su trascendencia vital. La familia, la pareja, el estudio y el trabajo, se van empujando hasta desaparecer, atendiéndose sólo las necesidades de la droga; como dice Estela Waisman una gran mayoría de adultos se quejan de sentimientos de insatisfacción, malestar interior, imposibilidad de ser felices o de encontrar placer en la existencia.

Levy dice que mediante la droga el joven logra escapar de un ambiente externo deprimente, conseguir alivio mágico sin esfuerzo y mantener una pseudoseguridad al sentir que pertenece a un grupo.

Aunado a lo anterior, cabe comentar que la tónica de la unidad familiar ha disminuido notablemente, la autoridad de los padres ha sido delegada en terceras personas, la permisividad ha aumentado, los límites casi han desaparecido. El respeto por las normas y pautas sociales adquiridas ha disminuido y el éxito económico es un privilegio largamente añorado. El vivir en hacinamiento y no tener privacidad, el ser receptores constantes de una autoridad represiva e incomprensiva, la falta de defensas interiores, los sentimientos confusos de aspiraciones no formuladas y las continuas tensiones emocionales que se experimentan como pago a la civilización industrializadora, conforman algunos aspectos que pueden precipitar a la drogadicción.

Los efectos nocivos de la inhalación de cemento se traducen en daños neurológicos y fisiológicos irreversibles, enajenación y tolerancia, fenómeno éste que hace que el cuerpo requiera cada vez más dosis altas para percibir la sensación búsqueda y dependencia. En cuanto a signos y síntomas, Torres Ruiz menciona que los más frecuentes son alitosis, fatiga, depre-

sión, pérdida de peso, temblor, trastornos de la memoria, e irritación de la piel y del sistema respiratorio.

En conclusión algunas de las causas que provocan drogadicción entre los jóvenes han sido descritas como información confusa y errónea sobre las drogas, presión que en algunas ocasiones recibe el adolescente por parte del grupo con quien convive, pérdida cada vez mayor de vínculos familiares, promiscuidad y hacinamiento, los marcados cambios como consecuencia de los adelantos tecnológicos, la imitación de las actitudes y la disponibilidad de las drogas.

Aunque la información para el presente trabajo fue obtenida en tanto laboramos en el departamento de psicología de la Policía Preventiva Municipal, es claro que se trata de niños y adolescentes que observamos con frecuencia por distintos rumbos de la ciudad, se les puede ver sobre todo en barrios y colonias marginados, alrededor de los mercados, por los patios del ferrocarril, o a la salida de los espectáculos.

La farmacodependencia no es solo un problema individual, ni solamente psicosocial, sino que es un hecho multideterminado y emergente de un sistema que tiene que ver con lo social, lo ideológico, lo político y lo económico.

BREVE ANALISIS SOBRE EL PANDILLERISMO 1985¹⁸

1.— Origen y antecedentes

Durante los últimos decenios, se han agregado con celeridad, circunstancias agravantes para la co-existencia de los jóvenes.

Las relaciones del hombre con su mundo se van transformando rápidamente por la incidencia de la tecnología, las migraciones internas y el hacinamiento.

El análisis de la realidad social y de la actitud de los jóvenes desde el punto de vista científico-social requiere que todos los componentes del fenómeno no sean tratados aisladamente al momento de diseñar una política social, mucho menos con intereses particulares que obstruyan la labor de conjunto.

La observación cotidiana y las crónicas periodísticas del comienzo del fenómeno son poco consideradas; es decir, los hechos y abusos cometidos aquí en esta etapa, se desconocen, pues simplemente se comentan, contribuyendo a ir alimentando la irritación ciudadana.

Las etapas tardías en las que el fenómeno enfrenta o transgrede las leyes por alguno de sus elementos y afecta la "tranquilidad social" son las de conocimiento público.

La teoría más aceptada actualmente sobre grupos denominados pandillas, es que pertenecen a una clase de sub-cultura que provee determinado número de familias en las cuales enraizan los más diversos factores pre-disponentes.

El "pandillerismo juvenil" denominado así, exhibe características psicológicas, sociológicas y ecológicas semejantes, aparece en las ciudades urbanizadas y en sus colonias o áreas marginales. Coincide con circunstancias ambientales donde la lucha por la vida es más difícil y más competitiva, la obtención de un "status", de un trabajo, de un mejoramiento en la calidad de la vida del individuo; y coincide con la edad de mayor turbulencia y cambio sexual.

Evidentemente existe una interacción entre la dinámica de población, la evolución socio económica y el pandillerismo o la participación juvenil grupal negativa en la sociedad.

Por lo que merecen ahondarse en este sentido las investigaciones de un fenómeno normal como es la juventud y su patología específicamente el pandillerismo y sus consecuencias.

2. — *Caracterización previa de los medios familiares de donde provienen los integrantes de las "pandillas".*

Actualmente a pesar de los que se ha dicho al respecto, la familia sigue siendo el principal grupo transmisor de la cultura. Dentro de ella se socializa de alguna manera al niño y al adolescente. Contemporáneamente, la familia tiende a la disarmonía por influjo de factores diversos que comprometen su eficiencia.

* Conflicto entre pautas tradicionales y nuevas formas de relaciones familiares.

- * Inestabilidad en fuentes de trabajo.
- * Insuficiencia de fuentes de trabajo de acuerdo a la demanda.

Como consecuencia del deterioro económico del grupo familiar sobreviene el abandono de la familia o su deficiente protección, lo cual se agrava con la ocupación extrahogareña de la madre.

Esta inseguridad hogareña forma al adolescente en un ambiente en donde la necesidad de "avivarse" es constante.

Medir hasta donde es delito hallarse inadaptado o actuar por inseguridad es algo primordial a considerar.

Siendo así que la mayoría de los integrantes de la banda o pandilla provienen de hogares desarticulados, inarmónicos o destruidos o donde los valores de cada quien son la norma propia, observándose un determinismo cuando los adultos son avisados de que sus hijos cometieron un atropello y fueron detenidos en la frase "ni modo él se lo buscó".

3.—*Elementos para un perfil del adolescente y el joven que integran la "pandilla".*

En la pandilla básica se reúnen sujetos normales y sujetos mediocres aglutinados por un deseo de identidad y por hechos circunstanciales, además de ser originarios del barrio o zona donde conviven y se conocen.

El fenómeno está tan generalizado que diversos especialistas coinciden en que reciben nombres autóctonos en cada país o región donde se da.

Para nuestro caso particular se ha mencionado la existencia de aproximadamente 49 pandillas detectadas con jóvenes entre los 10 y los 22 años, con un número aproximado de miembros entre 20 y 40, lo cual habla de 1960 jóvenes involucrados en este primer acercamiento al problema difícil de la cuantificación.

Entre estas edades evolutivas de señalados problemas psicológicos donde se define la personalidad madura y la sexualidad y se modela el carácter con graves riesgos que deben de tenerse en cuenta en esta etapa.

- * La imitación es un componente primordial en la actitud del adolescente de esta edad, es decir, existe una reacción de imitación.
- * En el otro extremo de este continuo está la "reacción por oposición" en adolescentes con falta de carácter y de niveles psicológicos normales. Aquí la reacción es negativa, antisocial: Haraganería, robo, fuga, alcoholismo, drogadicción, suicidio. Unidos a sus congéneres constituyen el núcleo del pandillero y la pandilla callejera.

Convirtiéndose el pandillerismo en una forma de organización; debe aclararse que el pandillero no se hace de la noche a la mañana, no se improvisa, proviene de hechos previos no siempre detectados oportunamente, y sí realizados en determinadas áreas urbanas.

Además la represión policíaca, familiar, o social como un todo, lo que provoca es la cohesión interna del grupo, afirmándose así la pertenencia al mismo.

Sus integrantes evaluados asiladamente carecen de objetivos definidos o inmediatos.

Sus expectativas están frustradas, hostilidad, malos ejemplos, la falta de guía y camino es tutelaje habitual. Su desarrollo explica una filosofía improvisada. La tenencia de necesidades materiales por simple juicio comparativo, por incomodidad habitacional, hacinamiento, promiscuidad, desocupación o ansia de hacer "algo más" de lo que hace su grupo familiar o vecinal, para "surgir" y alcanzar a otros privilegiados que detentan lujos o para rechazarlos por la violencia.

Otra característica es que exhiben disociación de carácter, pues no se explica de otra manera que sean tiernos con las mujeres de su familia y crueles y desconsiderados con las del prójimo. Que defiendan a un perro vagabundo y no vacilen en robar o amenazar a un semejante, es decir mostrarse cobardes individualmente y valerosos en conjunto.

Existe paralelamente otro tipo de asociación "punible y/o delictiva" que es ocasional, proclive a los desmanes y cuyos autores se desconocen o tienen una relación esporádica y circunstancial. Ejemplos: Los desmanes cometidos a la salida del fútbol, los problemas estudiantiles, etc., llegando a la violencia en las personas, vehículos, autobuses urbanos, establecimien-

tos comerciales, etc. La vinculación de ambos grupos temporalmente es de alto riesgo.

Hay una invasión juvenil en el mundo a consecuencia de la explosión demográfica, esta masa juvenil inmadura no tiene un rol institucionalizado en la sociedad actual; estudiar o prepararse en hacerlo para un futuro incierto. Los jóvenes se rebelan convirtiéndose por estigma en los contradictores de la sociedad, pues los analistas engrandecen los hechos negativos, que llenan las noticias sensacionalistas pasando desapercibidos los hechos positivos.

Por lo que merece ahondarse en este sentido la investigación de un fenómeno normal como es la rebelión juvenil y su patología, el pandillerismo y la delincuencia.

No es que la juventud actual sea delincuente, o más delincuente que la de antes. Delincuencia juvenil siempre ha existido, pero nunca antes las pirámides de población han ofrecido tanta base joven como hoy.

4. — Factores medio ambientales característicos del fenómeno.

El hacinamiento producido por la sobrepoblación en cualquier comunidad biológica, exalta la agresividad de los individuos, aunque las condiciones vitales sean óptimas. La falta de expectativas, la dificultad de ubicación laboral acorde con las aspiraciones, la promiscuidad habitacional, el hacinamiento urbano, la estrechez económica, la simple proximidad del semejante en forma de masa, que ocupa lugares y disputa el sustento, encarece la vida, originan en el joven una agresividad mayor a la medida aceptable pues se carece de pautas de conducta positiva en estas condiciones.

5. — Recomendaciones

* Voluntad política y recursos para la reunión temporal de un comité de expertos que:

- Analicen el fenómeno en el estudio.
- Haga coincidir los puntos de vista, recursos y programas de las instituciones existentes relacionadas con la protección social.

- * Diseño de una política social estatal para la juventud.
- * Elaboración por consecuencia de un programa de acción global y permanente que permita la aplicación de estrategia.
- * Para prevenir, conducir y modificar el fenómeno del pandillerismo desde el punto de vista.
 - Conceptual jurídico, proponiendo renovar la legislación vigente o crear formas legales necesarias de orden medio. Psicológico, referido a lo que se entiende por responsabilidades sociales y formación de criterios con respecto a las edades de los jóvenes.
 - Una cuestión de orden práctico institucional referido al mecanismo oficial y privado puesto en juego a disposición de la atención al fenómeno.
 - Aplicación de un programa experimental con un operativo en las áreas más afectadas.

SINTESIS* EL SUICIDIO EN SAN LUIS POTOSI (1975-1984)

Suicidios consumados y frustrados: total según sexo

Durante la década comprendida de 1975 a 1984, se intentaron suicidar en el estado 389 personas, lo cual corresponde al 100% registrado; de estas, quienes lograron consumarlo son: 222, lo que representa el 57%. Puede notarse que son los hombres quienes más intentan suicidarse (68.1%), logrando consumarlo en su mayoría (47.8%). Mientras que las mujeres lo intentaron menos, en un 31.8% de los casos; frustrándose el intento en un 22.6% y logrando consumarlo, solo un 9.2%.

Suicidios consumados y frustrados según grupo de edad.

Los grupos de edad donde los intentos de suicidio fueron más frecuentes son: de 15 a 19 años, con 18.0%; de 20 a 24 con 18.0% y de 25 a 29 con 19.0%; es decir, el grupo de edades comprendido de los 15 a los 29 años es

* Dada la extensión de los resultados, sólo se presenta un resumen; la versión completa esta a disposición de la persona interesada.

el más afectado. De ellos, el grupo de edad donde más se consuman los suicidios es el de 20 a 24 años (10.0%) y en el que más intentos frustrados hubo es el de 25 a 29.

Suicidios consumados frustrados según estado civil

Con respecto al estado civil de quienes se suicidaron o intentaron suicidarse, se puede observar que la mayor frecuencia de los suicidios es entre los casados; sin embargo, esto se debió a que para el período estudiado, se obtuvo un total de 194 casados frente a sólo 170 solteros. Los viudos y los registrados como unión libre obtuvieron el 1.2%, existiendo un desconocimiento del estado civil en un 3.8% de los casos. Así mismo, son los casados quienes, al parecer, logran consumir más el suicidio seguidos de los solteros.

Suicidios consumados y frustrados según ocupación

En relación a la ocupación y el suicidio, se encontró como primera frecuencia la de estudiantes (17.2%) predominando las mujeres (9.7%), seguida de la ocupación en el hogar (14.3%) en la que el total es de mujeres (14.8%) como sería de esperar; después sigue la ocupación de empleados (11.8%) donde los hombres son mayoría (9.2%) y el sexo femenino representa sólo el (2.5%); los campesinos representan el 7.9% y, sin ninguna ocupación el 5.3%; es conveniente mencionar que en otras ocupaciones se incluyó: jubilado, yesero, carpintero, músico, chofer, militar, zapatero, bracero y herrero, que representa el 7.4%.

Suicidios consumados y frustrados según el mes

En la variación mensual los meses más suicidógenos fueron: mayo (12.0%) marzo (10.2%) y enero (9.2%); intentando suicidarse más los hombres, en mayo (8.7%) y las mujeres en julio (3.5%); los intentos de suicidio son más frecuentes para hombres y mujeres en la primera mitad del año. Los suicidios logran consumarse más en los meses de febrero (5.9%) y mayo (7.1%), frustrándose, en su mayoría, durante los meses de abril (4.8%) y, nuevamente, en mayo (4.8%). También se analizaron los intentos de suicidio por mes consumados y frustrados, dividiéndose en dos quinquenios (1975-1979 y 1980-1984) con el objeto de observar el patrón de comportamiento, resultando mayo el mes más crítico para los dos pe-

riódos y notándose un cierto cambio del patrón de un quinquenio a otro en los demás meses.

Suicidios consumados y frustrados según la estación del año

Según los datos obtenidos, la estación del año en que se cometen más intentos de suicidio es la primavera (31.1%); de los cuales, el 17.2% se consuman y el 13.8% se frustran; en primavera, lo intentan más los hombres (21.5%) y las mujeres (9.5%); en invierno, intentan suicidarse el 24.9%, de los cuales el 19.2% corresponde al sexo masculino y el 5.6% al femenino. Lográndose consumir en esta estación el 17.9% de los casos, frustrándose solamente el 6.9%.

Suicidios consumados y frustrados según el día de la semana

Con respecto al día en que más intentos de suicidio ocurrieron, al parecer las circunstancias más favorables fueron el miércoles (17.9%), correspondiendo a los hombres el mayor porcentaje (13.8%). Asimismo, es este día en el que más logran consumarse los intentos de suicidio (10.0%). Las mujeres en este decenio, prefirieron intentarlo los lunes (5.9%).

Suicidios consumados y frustrados según la hora

Aunque en gran parte se desconoce con precisión la hora del intento de suicidio, las horas que más frecuentemente los registran son las 18:00 horas (8.9%) y las 21:00 horas (7.4%). En general, el fenómeno tendió a mostrarse más en la segunda mitad del día. Estudiada esta tendencia por grupo de horas, los hombres y las mujeres lo intentan más en el grupo comprendido entre las 17:00 a las 20:00 horas.

Suicidios consumados y frustrados según el lugar

El lugar donde con mayor frecuencia se cometió el intento de suicidio fue la casa-hogar (61.9%), con sus variantes al interior: habitación, patio y baño. El segundo lugar lo ocupa la vía pública (9.2%), posteriormente la cárcel (6.1%) y el hotel (5.1%).

Suicidios consumados y frustrados según el medio utilizado

El medio que con mayor frecuencia se empleó para suicidarse fue la

intoxicación con barbitúricos (23.1%), con distintas variantes. Las heridas provocadas con arma de fuego representan el 22.3% y el ahorcamiento se presenta, como la tercera opción, con un 21.0%; por rubros generales, tenemos que en primer lugar se intoxican, en segundo lugar se provocan heridas y posteriormente el ahorcamiento, son los medios preferidos para el suicidio.

Suicidios consumados y frustrados según la causa

Las causas aparentes del suicidio, fueron; como primera, las familiares (27.5%), después las amorosas (15.1%), la "crisis nerviosa" (11.5%), la económica (11.3%), los problemas derivados del abuso del alcohol (8.9%) y la enfermedad incurable (6.6%), con los porcentajes más importantes. Las causas familiares predominaron en las mujeres (14.6%), en cambio, en los hombres predominaron las amorosas (10.5%). Por causas económicas, se suicidaron más hombres (9.5%) y por problemas derivados del abuso del alcohol, también (7.7%).

Suicidios consumados y frustrados según la paternidad

El 47.5% de quienes intentaron suicidarse no tenían hijos y de este porcentaje la mayoría eran hombres (29.5%); por lo que respecta a quienes si tuvieron familia (37.7%), el 23.0% era de sexo masculino y el 9.7% era de sexo femenino. Pero, dada la semejanza de porcentajes de quienes se suicidaron teniendo hijos o no, la paternidad no pareció influir gran cosa para consumir el suicidio, al menos en el sexo masculino.

Suicidios consumados y frustrados según el lugar: ciudad capital o resto del estado

Parece ser que el suicidio es un fenómeno urbano, pues la tendencia suicidógena fue más pronunciada en la capital del estado (77.1%); de este porcentaje, el 49.6% eran hombres y el 27.5% eran mujeres. Los otros municipios del estado, integrados en el rubro resto del estado, sólo reúnen el 22.8% del total; aunque debe mencionarse que municipios como Valles, Matehuala y Rioverde son lugares donde se manifestó con mayor frecuencia el fenómeno.

Suicidios consumados y frustrados que dejaron recado póstumo

El documento más importante, según varios autores, para determinar

si una muerte se debe a suicidio y saber qué la motivó, es el recado póstumo; los mensajes fueron dejados (o encontrados) solo en un 23.3% de los casos. Dejándolos más hombres (18.5%) que mujeres (4.8%).

Al parecer, el recado póstumo sí es un documento importante para conocer el porqué de la decisión de quitarse la vida. Este tipo de escritos varía ampliamente; aquí solo se presenta una muestra:

De un profesor economista de 26 años, consumado. "He intentado varias veces suicidarme, estoy inconforme con el medio de vida que solo genera violencia, la ciudad ha sido dinamitada y la violencia solo genera violencia".

De un hombre casado de 56 años, consumado. "Mi destino fue un descontrol de nervios, mi destino fue de trabajo y pena".

De una empleada de 22 años, bajo tratamiento psiquiátrico, consumado. "Que me incineren, los amo pero no puedo refugiarme en nadie, perdónenme".

Discusión y conclusiones

Debe mencionarse que algunos autores, como Jiménez (1975), han señalado el fenómeno de minimización a que están sujetas las notas periodísticas; pero cabe decir, que aunque se buscaron también otras fuentes de información, no se encontró nada organizado, por lo que se continuó buscando en las mismas fuentes.

Durante el período estudiado pudo notarse que parece haber una "cuota anual" de suicidios; es decir, algo que se tiene que cumplir; pues la incidencia del fenómeno en estos diez años es más o menos estable, independientemente del crecimiento poblacional, lo cual provoca conjeturas en el sentido de considerar o no al suicidio un problema social ligado a cuestiones individuales del sujeto que intenta matarse.

En este trabajo se han puesto a consideración los primeros datos encontrados con respecto al suicidio consumado y frustrado, cometidos en el Estado de San Luis Potosí durante 1975-1984, considerándolo un problema de salud pública y tratado de acuerdo a la epidemiología psicosocial. Los resultados y consideraciones se espera sean el paso a una meta constan-

temente buscada. Este primer acercamiento al problema en el *Estado* aunque modesto, contribuye a clarificar la magnitud del mismo y a proporcionar una información general que permite profundizar en su estudio. Precisamente, reconocemos los señalamientos hechos por algunos autores, con respecto a que se debe buscar la explicación del fenómeno del suicidio; primero, creemos indispensable describirlo con marco de referencia teórico, como lo hemos hecho y de acuerdo a lo que menciona San Martín (1975) como epidemiología descriptiva. Segundo, esperamos concluir con la explicación psicosocial del fenómeno, en un trabajo próximo, que sea congruente con la epidemiología analítica.

La información localizada sirve para dar una idea de lo que está sucediendo, pero se cree que se requiere de información sistemática, tanto social y demográfica como clínica de quienes intentan suicidarse. Se cree conveniente desarrollar reuniones de tipo interprofesional para identificar síntomas, desarrollar mediciones, diseñar entrevistas, recolectar informaciones, procesarlas y generar resúmenes para el uso clínico. Para efectos de investigación y prevención de ciertas formas de patología social, entre las que se encuentra el suicidio, se considera indispensable la creación o adecuación de un sistema general que integre y armonice los esfuerzos dispersos para proteger a los grupos de riesgo. Es de fundamental interés registrar los suicidios y los intentos de suicidio, tanto por instituciones públicas como por privadas.

La aplicación de la metodología epidemiológica en el conocimiento de las enfermedades no transmisibles es de extraordinaria riqueza. Condiciones o factores nocivos a la salud, como la contaminación ambiental, reacciones diversas a fármacos y riesgos laborales han sido objeto de estudio. Actualmente, se ha instalado un programa de vigilancia epidemiológica de las alteraciones mentales por la Dirección General de Salud Mental de la Secretaría de Salud (1984), que resulta un ejemplo alentador de lo que puede hacerse.

Con respecto a las conclusiones, se detectó que los suicidios se consuman en su mayoría por hombres, las mujeres lo intentan menos y es casi siempre frustrado. Los grupos de edad en que más se cometen los intentos de suicidio están comprendidos entre las edades de 15 a 29 años; de éstos, quienes más logran consumarlo son los de edades entre 20 y 24 años, quienes más lo frustran son los de 25 y 29 años de edad. En general, puede considerarse que las personas cronológicamente jóvenes son quienes están

más expuestas a suicidarse. En relación al estado civil, la mayor frecuencia de suicidios ocurre entre los casados quienes más lo consuman, seguidos por los solteros, quienes, en tercer lugar, frustran su intento. Según la ocupación de quienes intentaron suicidarse, ocupan los tres primeros lugares: los estudiantes, las amas de casa y los empleados, en ese orden. Tomando en cuenta el mes en que más intenta suicidarse la gente, corresponde a mayo el primer lugar, seguido por marzo y enero; la primavera y el invierno son las estaciones del año en que hay más intentos de suicidio. El día miércoles es el día en que más se intenta el suicidio, mientras los hombres coinciden en él, las mujeres lo intentan más el lunes.

De acuerdo al lugar, la casa fue preferentemente el sitio elegido para cometer el intento de suicidio, con tres variantes al interior: la recámara, el patio y el baño. El medio utilizado con mayor frecuencia para cometer suicidio fue barbitúricos acompañados de distintas sustancias u objetos punzocortantes, en su mayoría usados por mujeres. Los hombres en cambio, prefirieron métodos más violentos y efectivos, como el arma de fuego y el ahorcamiento. Las que probablemente fueron las causas que condujeron al suicidio son, en principio, las familiares seguidas por las amorosas y después las económicas. Según la paternidad, el mayor número de quienes intentaron suicidarse no tenían hijos y, preferentemente, eran del sexo masculino.

Al parecer es la capital del *Estado*, el municipio que más suicidios produce, de quienes intentaron suicidarse en su mayoría no dejaron recado póstumo, pero se cree que de los obtenidos podrá desarrollarse un conjunto de variables (o pistas) más específicas a registrar y controlar en forma estadística, en los próximos estudios. Desde el punto de vista descriptivo, podemos señalar que el perfil del suicidio para San Luis Potosí, es el siguiente:

Sexo: masculino.

Edad: menor de 29 años.

Estado civil: tanto casados como solteros.

Paternidad: sin hijos.

Ocupación: estudiante.

Finalmente, para efectos de detección temprana de candidatos probables a suicidio, debemos tomar en cuenta las condiciones en las cuales las personas tienen mayor inclinación al suicidio. Aunque, como ya se se-

ñaló, la detección oportuna no es tan fácil, pues al profesional de la salud (enfermera, médico, psicólogo, trabajadora social, etc.) puede que no le dé importancia a las manifestaciones o gestos suicidas. A veces, las manifestaciones son obvias en estas personas, como las amenazas o la confidencia del deseo o el impulso de autodestrucción; si el profesional de la salud tiene presente estas manifestaciones, en su práctica diaria, es probable que cada día podrá ayudar a un mayor número de personas.

Teniendo presente este problema, toda persona, suicida en potencia, puede tener alguna de las siguientes características:

- Una depresión constante u otro padecimiento de carácter psicopatológico.
- Relaciones personales en gradual deterioro.
- Antecedentes personales o familiares de intentos de suicidio.
- Sentimientos expresados en forma de soledad y hostilidad continuas.
- Pérdida reciente de alguna persona amada.
- Ausencia de creencias (religiosas) firmes.
- Pérdida reciente de la salud (enfermedad incurable).
- Desastres financieros que parezcan irremediables.
- Pérdida o disminución de *status* social.
- Jóvenes farmacodependientes con ideología extraña a su ambiente social.
- Adultos fármacodependientes o alcohólicos.
- Edad avanzada, sobre todo en el sexo masculino, con padecimientos o incapacidades físicas.
- Problemas económicos, abandono de la familia e insomnio.
- Amenazas frecuentes de suicidio.
- Verbalización de deseos de muerte.
- Gestos suicidas (“jugar” con armas de fuego, caminar en áreas peligrosas).
- Historia de tendencias impulsivas o agresivas.
- Personas homosexuales con problemas de rechazo.

Mientras mayor sea el número de estas características en una persona determinada, mayor será, por supuesto, el riesgo de quitarse la vida. Solo cabe mencionar para terminar, que la persona que se suicida o intenta hacerlo, debe saber que morir es fácil; que es vivir y vivir bien, lo que cuesta trabajo.

EL FUTURO COMO RESPUESTA

San Luis Potosí, como ciudad ha evolucionado en los últimos diez años, parte de su fisonomía urbana se ha modificado y actualmente es considerado por el Programa Nacional del Sector Desarrollo Urbano como una ciudad media, para ser atendida con políticas de impulso industrial, así como Centros de Servicios Estatales dentro del Sistema Urbano Nacional.²⁰ Consideramos con esto que menciono que la ciudad, y su infraestructura está planeada para una población que no admite más de medio millón de habitantes sin presentar serias dificultades. Así en este período hemos visto aparecer una serie de problemas como la insuficiencia de vías adecuadas para los vehículos, como la contaminación, como el aviso de futura escasez de agua potable y el problema de su desperdicio como el desplazamiento y la inmigración de habitantes de otros estados del país a la ciudad. Y según los expertos el área metropolitana presenta un crecimiento equivalente al doble del área urbana actual en un plazo de aproximadamente quince años los que implicará necesariamente formar nuevos sub-centros urbanos.

Pero también hemos visto manifestarse con cierta virulencia, una serie de fenómenos que han escapado del control de las instancias sociales: el pandillerismo, la drogadicción, la criminología, el suicidio, los accidentes, etc., por eso hemos tratado de estudiarlos y reconocerlos desde el punto de vista de la ciencia social en estos últimos años con el objeto de hacerlos públicos de expresar nuestra opinión y de saber qué debe preverse que para el funcionamiento adecuado de la ciudad se necesita diseñar una política social que atienda estos problemas, pero sobre todo evitar el grado de complicación con que se han estado manifestando en las grandes metrópolis de nuestro país por ejemplo: Monterrey, Guadalajara y D. F.

San Luis Potosí está al centro del triángulo que conforman estas ciudades y está en un momento actual de crecimiento donde una estrategia previsoras puede empezar a operar con una base total y de conjunto a efecto de controlar los desequilibrios generados por esta circunstancia social ya anteriormente descrita.

REFERENCIAS

1. — GUTIÉRREZ, T. P. F.: *Memoria Periodística Fotográfica y Documental 1974-1979*. Escuela de Psicología, U.A.S.L.P., 1987 p. 206.
2. — Reseñas periodísticas: *Proponen medidas para que baje el índice delictivo*. Periódico El Sol de San Luis (20 de mayo de 1978).
3. — Reseña periodística: *La policía preventiva cuenta con Departamento de Psicología*, Periódico Opinión (1o. de enero de 1980).
4. — Reseña Periodística: *Ante pueblo y autoridades del ayuntamiento se presentó el Plan Municipal de Seguridad Pública*, Periódico El Mañana (Abril de 1980).
5. — FONSECA, J. J.: *El rol profesional del Psicólogo en México*, Colección Desarrollo Humano, Comisión Pro-Edición de Libros e Investigaciones Inéditas para Psicólogos Mexicanos, 1a. ed. 1977.
6. — UNIKEL, I.: *El desarrollo urbano de la ciudad de México*, El Colegio de México 1978, 2a. Ed.
7. — QUINTANA, B.: *Perspectivas del desarrollo urbano en México*. Rev. Comunidad Conacyt, abril-mayo, 1982. Año VIII, No. 136, 137.
8. — Varios autores, *Ayer... hoy, la ciudad*, Rev. Comunidad Conacyt, Feb, Mar. 1982, Año VIII, No. 134-135.
9. — AGUILAR DE JONGUITUD, M. I.: *Ponencia del Sector Salud en la reunión del I E. P. E. S, 1985*, Unidad de Planeación S.C.S.P.
10. — OLIVARES, V. C.: *Mortalidad por causas violentas en el D.F.*, S.P.M. No. 17, 207-210, 1975.
11. — Anuario Estadístico, SEP. 1986.
12. — HANLON, J.: *Principios de Administración sanitaria*. La prensa Médica Mexicana, 1963.
13. — BALLESTEROS, COHEN, FONSECA, RIVADENEIRA y otros: *Psicología Sanitaria*, México, D. F. 1964.

14. — WAISSMAN, E.: *Toxicomanía Juvenil*, Rev. de la Universidad, No. 27, 1970.
15. — ACEBAL, FERRARA Y PAGANINI: *Medicina de la comunidad*, Ed. Intermédica, La Plata, 1975.
16. — GUTIÉRREZ, T.; SOLÍS CÁMARA, R. P.: *Informe técnico: estudio de la criminalidad en el Estado de San Luis Potosí por Distrito Judicial*, mayo de 1978. Procuraduría General de Justicia en el Estado.
17. — GUTIÉRREZ, T.: Los Inhalantes: *La droga de la pobreza 1975-1979* (San Luis en la cultura, suplemento del periódico El Heraldo, 20 septiembre 1981).
18. — GUTIÉRREZ, T.: *Breve análisis sobre el pandillerismo*, Centro de Investigaciones Psicológicas, de la U.A.S.L.P., 1985.
19. — GUTIÉRREZ, T.: *Síntesis estadística, el suicidio en San Luis Potosí, 1975-1984* Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociales. 1987.
20. — Plan Municipal de Desarrollo Urbano. 1987.

LA IMPORTANCIA DE LA INFORMACION ACERCA DE LA SEXUALIDAD HUMANA SEGUN LOS ADOLESCENTES

J. Pablo Vázquez Sánchez

Introducción

Los padres de familia, los educadores y otras instancias sociabilizadas se inquietan, se desconciertan y, en general, eluden la responsabilidad de proporcionar información acerca de la sexualidad humana a quienes esperan alguna orientación al respecto. Este hecho puede indicar, entre otras cosas, que las personas aludidas tampoco satisficieron de manera adecuada la necesidad de tal información. Además, es muy difícil encontrar al padre, al profesor o a cualquier otra persona interesada en este asunto que tenga la fórmula mágica del "cuándo", "cómo" y "cuánto", ideales.

Ante la situación esbozada, el presente trabajo pretende establecer, con base en las opiniones de los destinatarios de la información aludida, la necesidad que ellos perciben de tal información durante la adolescencia. Este estudio exploratorio busca también cuestionar las fuentes que de hecho han proporcionado la información y la calidad de la misma.

Esta investigación de campo se realizó en ocho grupos de cuatro instituciones educativas del nivel medio superior y superior, durante el año escolar 1983-1984 en la ciudad de San Luis Potosí.

La situación se problematizó a partir de las interrogantes: ¿Qué problemática enfrentan los adolescentes potosinos respecto de la sexualidad debido a la información que sobre la misma han recibido? ¿Qué fuentes y con qué calidad proporcionan al adolescente potosino la información acerca de la sexualidad humana? ¿Qué tan importante es para los sujetos de

la investigación recibir ahora información acerca de la sexualidad humana?

Este trabajo se realizó sin apoyo institucional y como actividad adyacente al ejercicio de la docencia en tres de las cuatro instituciones. En la cuarta se hizo a raíz de una invitación de los estudiantes.

El trabajo comprende un breve marco teórico en el cual se revisan algunas categorías y algunos conceptos acerca de la sexualidad, la adolescencia y sus respectivos aspectos psicológicos y sociales. Se consigna luego el método empleado en el trabajo y, para terminar, se enumeran algunas conclusiones que se plantean como premisas tentativas para estructurar un programa de información acerca de la sexualidad humana para los adolescentes.

Es necesario aclarar que el ámbito del trabajo se reduce al campo estudiantil, limitación explicada por lo ya mencionado de no contarse con apoyo de alguna institución y ser complemento de la actividad docente.

I.— LA INFORMACION ACERCA DE LA SEXUALIDAD HUMANA COMO UN ELEMENTO DEL PROCESO DE SOCIABILIZACION

1.1. *Antecedentes de este trabajo*

El sujeto del servicio de la orientación educativa y vocacional es por excelencia el adolescente, quien en esta fase enfrenta una serie de problemas peculiares cuya solución marcará la definición o culminación de su proceso de sociabilización. Las vertientes a partir de las cuales el psicólogo ha de proporcionar el servicio de orientación son principalmente la biológico-genética, la psicológica, la sociológica, la cultural y, dentro de ésta, la moral. Parece obvia la necesidad de la participación de un equipo interdisciplinario en el mencionado servicio, algo todavía lejano en la realidad del país. Por lo pronto, el enfoque que se ha de dar a la orientación está determinado por la cosmovisión y la filosofía del orientador y/o de la institución que da el servicio.

Ante la necesidad expuesta por los adolescentes de recibir información acerca de la sexualidad humana, surgió la idea de realizar un trabajo exploratorio sobre la percepción que los sujetos tienen de su problemática

en esta área, evitando la imposición de líneas informativas a priori, desde la óptica exclusiva del orientador.

1.2. La información acerca de la sexualidad humana en los adolescentes potosinos, como parte de su educación.

Información es, según Paoli: "un conjunto de mecanismos que permiten al individuo retomar los datos de su ambiente y estructurarlos de una manera determinada, de modo que le sirvan como guía de su acción"¹. En este sentido, se pretendió que las cuestiones planteadas en la encuesta utilizada para el acopio de la información de la investigación, dieran cuenta de las instancias que influyen en el proceso de sociabilización de los adolescentes.

La sexualidad humana se ha definido como "un atributo de la persona considerada en su totalidad, con sus necesidades corporales, físicas, emocionales y sociales"². A partir de esta definición pueden hacerse algunas consideraciones que aclaren la conceptualización de la sexualidad humana asumida en este trabajo.

En principio, se excluye la idea de la sexualidad humana como una mera necesidad fisiológica. Se parte del hecho de que las diferencias sexuales entre hombre y mujer no radican sólo en sus características morfológicas. Se propone el concepto de sexualidad humana como una idea más inclusiva, que además de lo morfológico y fisiológico comprende la forma de ser, de vivir, de expresarse, de transformarse y de buscar su destino cada ser humano.

El ser humano es caracterizado por ser sexuado. La forma propia y concreta de la existencia de un hombre o de una mujer está determinada por su sexo. El tipo de lenguaje, el código, el léxico y el énfasis emocional de los términos empleados al expresarse una persona dependen de su sexo. Referirse a toda la realidad, o solamente a algunos detalles, manifiesta diferencias en la percepción de la misma realidad explicadas por el propio sexo. El ser de la persona se transforma de acuerdo con su sexo. En general, el varón tiende más que la mujer hacia lo abstracto y lo sintético y ésta, hacia lo concreto y lo contemplativo. Al tender hacia la búsqueda de su destino la persona participa en la transformación de la realidad que no es masculina ni femenina, sino la síntesis de la sexualidad del ser humano.

Ahora bien, antes de que una persona haya logrado las expectativas de perfección de sus potencialidades, o de autoactualización, o alcanzado la llamada madurez, requiere de la ayuda de las distintas agencias sociabilizadoras para lograr interiorizar la normatividad de su grupo social. Esto es lo que justifica la actuación de la familia, la escuela y otras instancias formadoras de la persona con la intención de contar en la sociedad con adultos conscientes de su ser personal y social.

La adolescencia, como una fase que prepara al futuro adulto para la plena participación política, social y económica, es una etapa de desarrollo que resulta de máxima importancia para la persona. De modo descriptivo, puede entenderse la adolescencia como una fase de desarrollo de la persona en la cual, de modo único, se define prospectivamente la individuación y diferenciación de su personalidad adulta, de acuerdo con la interiorización que ha hecho de la normatividad y el papel que su medio sociocultural le asignan.

No se puede establecer un límite de principio y fin de la adolescencia. Tal vez sea más útil hacer subdivisiones a partir de la persona y la edad³. Peter Blos establece una clasificación de la adolescencia⁴:

Típica: modificación progresiva de la personalidad en consonancia con el crecimiento de la pubertad y con un papel social que va cambiando.

Demorada: prolongación, socialmente determinada, del período adolescente.

Abreviada: búsqueda del camino más corto hacia la adultez, a expensas de la diferenciación de la personalidad.

Traumática: actitudes regresivas, que a veces pueden desembocar en la delincuencia.

Prolongada: perseveración del proceso adolescente sin posibilidad de llegar a la madurez, que mantiene abierta la crisis adolescente.

Abortiva: rendición psicótica con pérdida del contacto con la realidad.

Los tres primeros tipos se consideran normales y, los restantes representan desarrollos desviados.

Blos, desde el enfoque psicoanalítico, afirma que: "lo característico y específico del desarrollo adolescente está determinado por organizaciones psicológicas anteriores y por experiencias individuales acaecidas durante los años que preceden al período de latencia"⁵.

Para el caso del presente trabajo, la población adolescente correspon-

de a un medio sociocultural ciudadano, dentro de una sociedad caracterizada por ciertas pautas que identifican a esta región del país. En esta zona central los cambios socioculturales, por ejemplo, no se manifiestan al mismo tiempo que en otros centros urbanos más cosmopolitas, debido a factores como el todavía profundo arraigo de ciertas normas, usos y costumbres sociales; ésto en cuanto a lo endógeno. En lo externo, la mayoría de la población recibe menos influencias del extranjero que la que llega a otras ciudades mexicanas. La sociedad potosina participa de aquella porción de la sociedad mexicana considerada como más conservadora, en la que los valores de la moral tradicional religiosa, por lo menos externamente, ejercen marcada influencia en algunos de los estratos de la sociedad. A pesar de las naturales transformaciones de la sociedad mexicana, en la sociedad potosina se conservan con mayor fuerza valores como la integración familiar, dependencia de los hijos respecto de los padres hasta edades que van más allá de la adolescencia, autoridad de los padres sobre los hijos aún después de independizarse éstos por el matrimonio, etc.

Sin embargo, la sociedad mexicana no ha escapado a la influencia de movimientos contestatarios internacionales cuya influencia, junto con la de otras variables han afectado áreas como las de la autoridad civil, la organización religiosa y la vida de las instituciones educativas, entre otras. En este contexto se ha de cumplir la educación del adolescente. Los padres de familia en no pocos casos se encuentran desorientados y se sienten impotentes ante la tarea de orientar y dirigir la formación de sus hijos. En la sociedad potosina, por el aumento de la emigración del campo a la ciudad, por ejemplo, se da el caso de padres que tienen que pasar por un proceso de incorporación, si no es que de aculturación, que los absorbe y los tiene en tensión. Si además sufre problemas de bajos ingresos o desempleo, casos ahora muy frecuentes, esto redundará en el descuido de la educación de los hijos, lo cual se agudiza por factores como: influencia de los medios de información, mayor escolaridad de los hijos y la alternativa para el adolescente de ingresar a las pandillas que como grupo primario le permite satisfacer necesidades que el hogar no le cumple, con todo y lo patológico que esto resulte.

Por otra parte, un padre no puede competir con un medio que ve en las personas, y en particular en las más jóvenes, consumidores potenciales de un mercado de satisfactores ficticios. Este consumidor potencial, o ya en acto, es incitada sin ningún reparo por mercaderes de ideologías y de anti-valores a costa del desprecio de la propia cultura. Aún algunas institu-

ciones educativas lo requieren para justificar planes y programas sometidos a intereses de lucro.

1.3. Propositiones que guían este trabajo.

Dos ideas centrales sirven de hilo conductor en el desarrollo de la presente investigación:

Primera: en general, la información que los adolescentes han recibido acerca de la sexualidad humana es insuficiente y, en muchos casos está deformada.

Segunda: las fuentes de la información acerca de la sexualidad humana, y la calidad de dicha información resultan inadecuadas para los adolescentes respecto del papel que se espera de la familia, la escuela y la sociedad.

II. — LA IMPORTANCIA DE LA INFORMACION SEXUAL SEGUN LOS ADOLESCENTES POTOSINOS

2.1. Descripción de la muestra, de la técnica y del procedimiento de recopilación de los datos de la investigación.

A partir de un muestreo accidental⁶, se determinó una población de 250 adolescentes para ser encuestados respecto de la información requerida. La muestra provenía de ocho grupos académicos de cuatro instituciones educativas del nivel de educación media superior y superior. Las escuelas de la muestra difieren entre ellas en el tipo de educación que ofrecen, pues se tenía un CEBATIS, un ESCUELA PREPARATORIA, una NORMAL PARTICULAR y una FACULTAD UNIVERSITARIA. Resulta interesante destacar la diferencia en cuanto a los estratos socioeconómicos de los que provenía la mayoría de la población de las distintas escuelas. La muestra se integró así: Cebatis 75 alumnos, Facultad de Contaduría y Administración (alumnos de 1er. Semestre) 55, Preparatoria de la Universidad Autónoma 80, Normal Particular "Minerva" 40. Los sujetos de la muestra pertenecían a los grupos académicos siguientes: 3 del Cebatis, 3 de la Preparatoria, uno de la Normal de Educadoras y el restante, de la FCA de la UASLP.

Para el acopio de la información se elaboró un formulario de encuesta anónima sobre el punto de vista del adolescente acerca de la información de la sexualidad humana que han recibido. A manera de estudio piloto, se

sometió el formulario de respuesta cerrada a las observaciones de un grupo de estudiantes del Cebatis y se modificó lo que ellos sugirieron. La encuesta se estructuró con base en 12 cuestiones de las que sólo la de datos generales y la de los temas acerca de los cuales se requería información eran de respuesta abierta. Las áreas relevantes para el estudio fueron las referidas a:

- 1 concepto de sexualidad humana
- 2 fuentes de información
- 3 responsabilidad de proporcionar la información
- 4 razones de inquietud acerca de la sexualidad
- 5 plazo en que se requiere ayuda sobre conflictos sexuales
- 6 temas sobre los que se requiere información.

Además de las áreas anteriores se cuestionó sobre la edad, estado civil, sexo de los sujetos. Se incluyeron preguntas "de colchón" referidas a intereses de los adolescentes, a las necesidades más urgentes en las personas y a las diversiones favoritas de los adolescentes.

Las encuestas se aplicaron durante las horas de clase, lo cual permitió aclarar dudas. En la preparatoria colaboró la psicóloga responsable del Seminario de Orientación Vocacional y en el Cebatis, la coordinadora de actividades académicas.

2.2. Presentación de los resultados.

De las 250 encuestas repartidas se procesaron 236. Las faltantes se rechazaron por el tipo de respuestas obtenidas o algunas no se recuperaron. Las respuestas fueron como sigue:

	CANT.	%
1 Concepto de sexualidad humana		
a) una necesidad fisiológica	122	51.69%
b) las características genitales	37	15.67%
c) gran parte de la manera de ser de la persona	70	29.66%
no contestó	7	2.9 %
2 Dónde se obtuvo la mayor parte de la información		
a) en la familia	25	10.59%
b) en la escuela	82	34.74%
c) en libros	75	31.77%

ch) con amigos	48	20.33%
no contestó	6	2.5 %
3 Con quién has comentado más tus dudas sobre la sexualidad		
a) papá	3	1.27%
b) mamá	67	28.38%
c) hermanos	25	10.59%
ch) maestros	41	17.37%
d) amigos	76	32.20%
e) médico	12	5.08%
no contestó	12	5.08%
4 A quién corresponde proporcionar en primer lugar la información		
a) padres	148	62.71%
b) escuela	20	8.47%
c) iglesia	13	5.50%
ch) médico	35	14.83%
d) amigos	0	0
no contestó	20	8.47%
5 A qué plazo requieres ayuda sobre tus dudas sobre el sexo		
a) urgente	38	16.10%
b) un semestre	114	48.30%
c) un año	75	31.77%
no contestó	9	3.81%
6 El sexo te inquieta porque		
a) te sientes culpable	10	4.23%
b) la sociedad debe verlo de otro modo	151	63.98%
c) debe enfocarse científicamente	56	23.72%
ch) debe enfocarse religiosamente	5	2.11%
no contestó	14	5.93%

Los temas sobre los que se demanda información en las respectivas escuelas fueron, principalmente:

Educadoras		Facultad de Contaduría	
noviazgo y sexualidad	14	aborto	10
aborto	6	anticonceptivos	4
embarazo	4	sexualidad normal	4
la pareja	5		

Preparatoria		Cebatis	
Sexo en la adolescencia	22	Enfermedades venéreas	8
educación sexual	14	sexualidad	7
problemas del sexo	8	homosexualidad	5
desarrollo sexual	8		

Las edades de los sujetos se distribuyeron de la siguiente forma:

15 años	14	19 años	20
16	55	20	20
17	57	21 años o más	18
18	46		

El estado civil de los sujetos era:

solteros	233	casados	2	divorciados	1
----------	-----	---------	---	-------------	---

El sexo de los sujetos es:

femenino	162	masculino	74	no contestó	2
----------	-----	-----------	----	-------------	---

2.3. Interpretación de los resultados

A partir de los datos recabados de las encuestas pueden hacerse algunas consideraciones cualitativas de los mismos, a la par de la presentación cuantitativa.

1 Acerca del concepto de sexualidad humana.

El hecho de que más de la mitad de los sujetos lo refiera a una necesidad fisiológica y sólo un poco más de la tercera parte elija la opción de un concepto más integral, indica la información que prevalece en la sociedad y que los adolescentes han interiorizado.

2 Dónde se adquiere la información.

El hecho de que apenas una décima parte de la muestra obtenga la información en la familia permite plantear interrogantes como ¿Ha cumplido la familia su tarea educadora y orientadora para ese segmento de la sociedad potosina? ¿De qué modo se suple esa labor que, como se ve en otra cuestión, los propios sujetos asignan a la familia? ¿Cuáles son las repercusiones que esto tendrá en esos adolescentes? etc. Por otra parte, dos cosas llaman la atención; primera, que un poco más de la tercera parte de la muestra alude a la escuela en su respuesta de esta cuestión, lo cual apunta

ya la posibilidad de aprovechar, por parte de los orientadores, esa perspectiva; segunda, otra parte de la muestra casi igual de grande eligió a los amigos, lo cual es congruente con lo que plantea la segunda proposición guía de la investigación.

3 Con quién se comentan más las dudas sobre este tema.

Tal como se decía en la cuestión anterior y, en consonancia con la proposición del trabajo ya aludida, el primer lugar lo ocupan los amigos aún por encima del recurso a la madre. Con todo y que una tercera parte de la muestra fue masculina, llama la atención la escasa participación del padre en la información en cuestión, con sólo tres casos. Otra vez conviene hacer notar la participación que de hecho tienen los profesores en este campo y que refuerza las perspectivas aludidas de un trabajo de orientación adecuadamente programado.

4 A quién corresponde en primer lugar, proporcionar la información.

El dato tan alto asignado a los padres manifiesta un reclamo del adolescente a quién debería proporcionar la información. Las otras instancias, en esa perspectiva se vuelven subsidiarias.

5 A qué plazo se requiere la ayuda.

Una sexta parte de la muestra lo requería de manera urgente, por lo que en el Cebatis se organizó un ciclo de conferencias con la participación de un médico ginecólogo, un moralista, una trabajadora social y el psicólogo. En los otros casos el psicólogo organizó, durante las horas de clase, sesiones de orientación y/o discusión sobre temas básicos que comprendieron aspectos biológicos, psicológicos y morales de la sexualidad.

6 El sexo te inquieta porque.

El hecho de que se halla dado aquí el mayor consenso de cualquiera de las respuestas ante la opción de que la sociedad debe ver el sexo de otro modo, confirma lo que se supone acerca del desacuerdo del adolescente sobre la normatividad que la sociedad le impone.

7 Respecto de los temas seleccionados en las respectivas escuelas, es notoria una cierta coincidencia de intereses por escuela, lo que permite plantear alguna interrogante en torno de la homogeneidad institucional.

CONCLUSIONES

1a. Los datos obtenidos confirman la necesidad que el adolescente tiene de información acerca de la sexualidad humana. Además, se señala con claridad a quien corresponde primordialmente proporcionar la información.

2a. Se muestra con claridad que las fuentes que han proporcionado la información no corresponden a la agencia sociabilizadora que debe darla de acuerdo con el papel sociocultural asignado; además, los propios sujetos no elegirían, de tener la opción esas mismas fuentes; por lo menos no alguna de ellas.

3a. Al señalar a la escuela y a los profesores, una parte significativa de la muestra, se abren expectativas fortalecedoras de la tarea orientadora por parte de la instancia educativa.

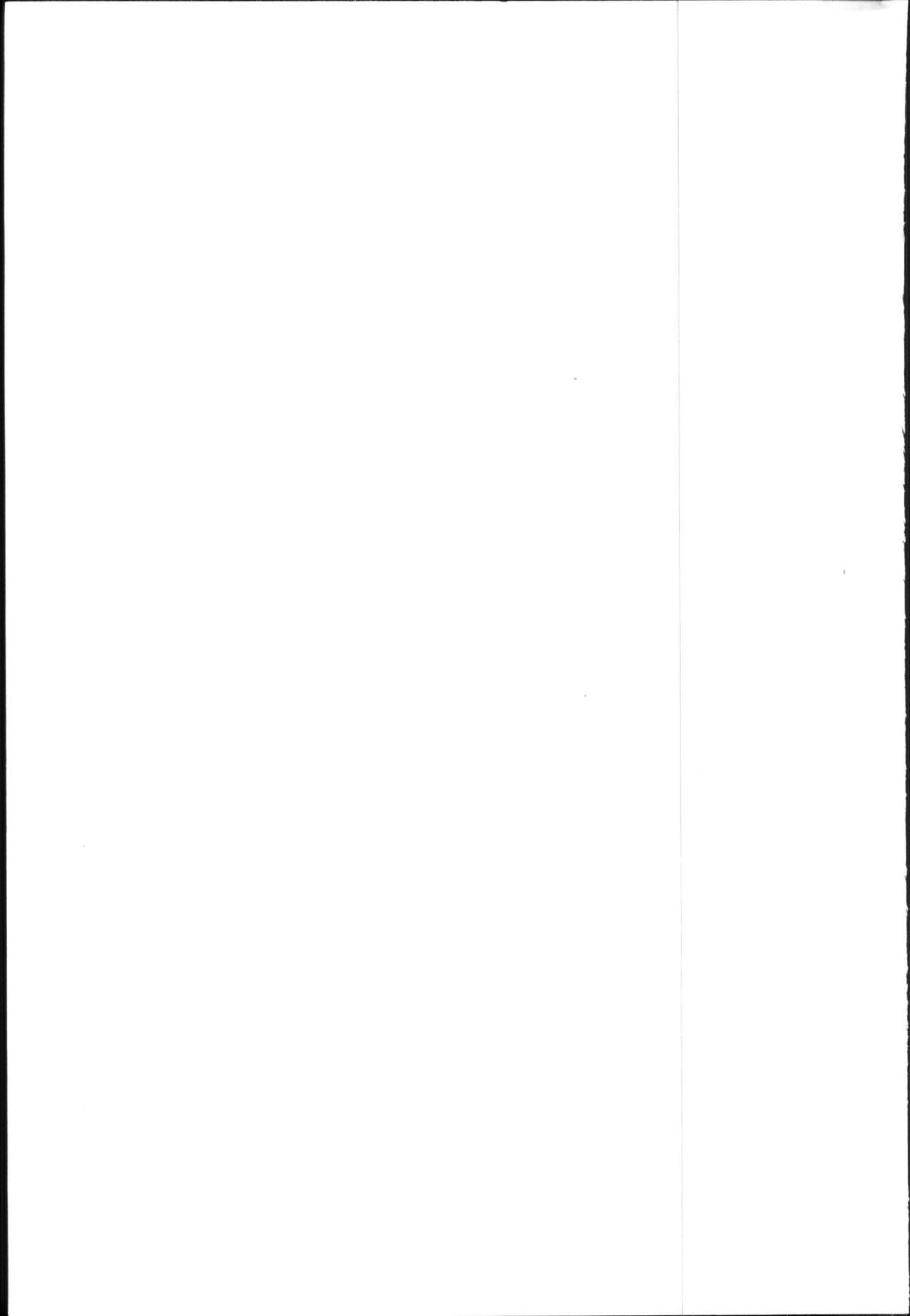
4a. La sociedad en general, mediante sus distintas instancias sociabilizadoras, sigue teniendo la grave responsabilidad de orientar y formar al adolescente, si quiere contar después con adultos sanos psicológicamente.

5a. El área en que más información se demanda es la referente a las relaciones entre hombre y mujer, para las que el adolescente percibe que requiere información y preparación, sin que esto excluya otros temas más específicos.

6a. Si se dejan aparte las obvias limitaciones del trabajo, pueden encontrarse esbozadas por lo menos, ciertas líneas que a partir de los datos de los propios destinatarios permiten orientar la investigación en este campo.

BIBLIOGRAFIA

1. — FERMAN, S. Y LEVIN, J., *Investigación en Ciencias Sociales*, Limusa, México, 1981.
2. — Océano, *Enciclopedia de la Psicología Océano*, Barcelona, 1983, Tomo III.
3. — PAOLI, J. ANTONIO, *Comunicación e información*, Trillas, México, 1985.
4. — POWEL, MARVIN, *La Psicología de la Adolescencia*, FCE, México, 1980.



APROXIMACION MULTIMODAL AL TRATAMIENTO DE LAS DISFUNCIONES SEXUALES

Enrique Manuel Caballero Ch.
Ana Leticia Undiano E.

Introducción

Las disfunciones sexuales han sido objeto de estudios rigurosos. Desde los trabajos pioneros de Masters y Johnson, de haber sido tradicionalmente problemas casi insolubles, en la actualidad existen una gran variedad de técnicas psicológicas y sexológicas que han resultado de gran efectividad. Sin embargo, los trastornos sexuales no son problemas simples y en muchas ocasiones el terapeuta puede caer en el error de aplicar esquemas de tratamiento preestablecidos, pues es común encontrar en libros técnicos o de autoayuda sobre la materia, tratamientos paso por paso; es verdad que dichos tratamientos han demostrado ser muy útiles, pero el éxito de una terapia sexual dependerá de un adecuado diagnóstico y la posterior elección de las técnicas a utilizar.

El presente trabajo pretende establecer los aspectos de diagnóstico y plan de tratamiento con el fin de poder ubicar cada caso con sus particularidades propias y realizar un tratamiento con gran probabilidad de éxito.

Se revisará específicamente la etiología de la disfunción, se propone adoptar una valoración multimodal, se sugiere la clasificación de Helan S. Kaplan y establecer el programa de tratamiento según la aproximación de la Terapia de la Conducta Multimodal de Arnold Lazarus.

En cuanto a la clasificación de las disfunciones sexuales no señalamos las características de cada una, por ser fácilmente accesibles en diferentes obras al respecto.

Esperamos que este trabajo contribuya a la consideración de la Disfunción Sexual de una forma integral y particular con objeto de impulsar el trabajo clínico en conjunto con la investigación.

EVALUACION INICIAL DE LOS TRASTORNOS SEXUALES

El diagnóstico, considerado individualmente, es la función más importante en cuantas incumben al especialista clínico que se ocupa de los trastornos sexuales. (Kaplan, 1983).

Si nos enfrentamos con un paciente por primera vez e investigamos en detalle sus actuales conductas, respuestas afectivas, sensaciones, imágenes, cogniciones, relaciones interpersonales y aspecto biológico, probablemente conoceremos más acerca de él de lo que esperaríamos obtener al llevar a cabo una historia rutinaria o al aplicar pruebas psicológicas. (Lazarus, 1976).

La evaluación inicial de las disfunciones sexuales comprende la obtención de información muy variada, como la historia familiar y sexual del paciente, su estado biológico, su relación conyugal, estados emocionales etc. Con objeto de poder obtener la información pertinente de cada caso, se sugiere investigar la etiología de la disfunción, así como la interrelación entre los diferentes elementos psicológicos del individuo.

A continuación mencionaremos los determinantes de las disfunciones sexuales así como el esquema de valoración multimodal de A. Lazarus (1976).

En el estudio de las disfunciones sexuales se han encontrado una gran variedad de posibles causas que las determinan. Prestigiosos terapeutas sexuales como Masters y Johnson, LoPiccolo, Kaplan, Ellis, etc. han dado gran importancia a los factores etiológicos para la comprensión y el tratamiento de los trastornos sexuales.

En la siguiente sección se presentan los factores considerados como causales de las disfunciones. Tales factores se pueden dividir en causas mediatas e inmediatas y causas orgánicas.

Causas Mediatas

Las causas mediatas son aquellos eventos que en la historia del paciente han tenido una función importante en el aprendizaje de sus conceptos y comportamientos de su sexualidad. Estas causas juegan el papel de factores disposicionales favorecedores de la aparición de las dificultades sexuales. Queremos subrayar el carácter favorecedor de estas causas pero no obligadamente determinante pues que el mecanismo de adquisición del trastorno será diferente en cada caso, además de la necesaria conjugación de causas mediatas con inmediatas para provocar la disfunción.

Las principales causas mediatas son:

Educación Familiar. — Como Kaplan (1978) ha señalado, en nuestra cultura la educación familiar está llena de prejuicios hacia la actividad sexual. Ellis (1980) encontró en muchos de sus pacientes una filosofía antisexual originada en el núcleo familiar. Otros estudios encuentran una correlación entre el grado de restricción que la sociedad impone a la sexualidad y la frecuencia con que aparece la impotencia. (Welch y Kartub, 1978 citados en Corraze, 1985).

Educación Religiosa. — Granger (1981), menciona la religión rígida como una forma de causas lejanas. A su vez Kaplan señala que: "Una y otra vez las historias clínicas de los pacientes que presentan problemas sexuales revelan que la actitud que prevalecía en su familia durante su infancia, era una actitud extremadamente punitiva y moralista. Las familias muy religiosas imbuyen en sus hijos una serie de conflictos sexuales muy graves". (Kaplan, 1974).

Experiencias Tempranas. — Las experiencias tempranas son de muy diversa índole y por lo tanto tendrán influencia muy distinta en el futuro accionar sexual. Dicha influencia puede ser positiva o negativa; en el segundo caso las experiencias pueden estar asociadas a estados de ansiedad (p. ejm. el niño que teme ser descubierto mientras se masturba) hasta grandes temores (como la persona que sufre una violación). También determinadas prácticas sexuales pueden tener repercusiones futuras. MacCary (1973), menciona como determinantes lejanos de la impotencia primaria entre otros, a la aventura homosexual prolongada durante la adolescencia y a una primera aventura sexual traumatizante (citado en Granger 1981).

Aprendizaje Autónomo Inadecuado. — La aparición y desarrollo de una disfunción se ha explicado a través de un proceso de aprendizaje en el que se condicionan respuestas autónomas inadecuadas. Se considera que en la eyaculación prematura se fracasa en el control del reflejo eyaculador debido a que no existe aprendizaje en la identificación de las sensaciones previas a la eyaculación. (Kaplan, 1974. Jamail, 1973). Por otra parte se considera que se produce un condicionamiento de la eyaculación a bajos niveles de excitación. (LoPiccolo, 1975). En el trastorno del vaginismo, es posible que la respuesta se adquiere por condicionamiento clásico y se mantenga por un proceso de evitación. (LoPiccolo y Lobitz, 1973, citado en Mayor y Labrador, 1984).

Causas Inmediatas

Las causas inmediatas son aquellos elementos que se presentan en el "aquí y ahora" del funcionamiento sexual y que determinan su resultado. Las técnicas surgidas a partir de los estudios pioneros de Masters y Johnson (1966, 1970), se enfocan en gran medida a las causas inmediatas. Sin embargo, Kaplan (1978, 1984) llama la atención sobre la gran influencia de las causas mediatas y la necesidad de tratamiento psicoterapéutico dirigido a tales factores. Por nuestra parte consideramos a las causas mediatas como elementos necesarios en algunas disfunciones, pero no suficientes, y a las causas inmediatas como desencadenadoras y en algunos casos como origen reciente.

Como principales causas inmediatas podemos mencionar las siguientes:

Ignorancia. — La falta de información adecuada acerca del funcionamiento sexual puede resultar en déficits de habilidades y ansiedad, las cuales llevan a la disfunción sexual (Melamed y Siegel 1980). "La única cosa que casi todas las autoridades sobre sexo tienen en común es que creen en la información y en la educación correctiva". (Ellis, 1980).

Ansiedad. — La falta de la respuesta sexual adecuada puede ser el resultado del condicionamiento de la respuesta de ansiedad a situaciones específicas. "La respuesta de ansiedad inhibe las respuestas sexuales de una manera especialmente directa porque involucra algunas de las funciones muy autónomas que están relacionadas a la respuesta sexual". (Wolpe, 1977).

Otras Emociones Negativas. — “Desde el punto de vista neurofisiológico la excitación sexual depende de las descargas del sistema nervioso autónomo. La erección en el hombre y el ensanchamiento clitorídeo en la mujer son en esencia funciones parasimpáticas. Las descargas de la división simpática ejercen influencia inhibitoria sobre la excitación y el rendimiento sexuales. Así como ciertos factores como la duda, el temor, la culpabilidad, la vergüenza, los conflictos, la confusión, la tensión, la repugnancia, la irritación, el resentimiento, la tristeza, la hostilidad y casi todas las demás reacciones emocionales negativas tienden a debilitar, reducir o extinguir la capacidad sexual en hombres y mujeres”. (Lazarus, 1971).

Rol Del Espectador. — Después de varios fracasos, la preocupación principal en todo contacto sexual será la de conseguir un éxito. De esta forma el individuo adopta un comportamiento típico calificado por Masters y Johnson (1970), como el “Rol del Espectador”. Se contempla a sí mismo cuando está llevando a cabo estas conductas, juzga hasta que punto se está comportando de una manera adecuada y por esto no llega a implicarse en la relación. (Granger., 1981).

Pensamientos Irracionales. — Ya se mencionó la ansiedad como bloqueo del funcionamiento sexual; Albert Ellis (1962) postula que las emociones neuróticas en su mayor número son causadas por formas de pensamiento irracional. Específicamente en el caso de la ansiedad en la relación sexual, Ellis (1980) señala a los pensamientos absolutistas y de obligación como los causantes de tal estado inhibitorio de la respuesta sexual.

Otros Problemas Sexuales. — En algunos casos se puede dar la progresión natural de un estado disfuncional sexual a otro como lo mencionan Masters y Johnson (1978). “Aquellos que son eyaculadores precoces durante muchos años, soportan además de la pérdida de confianza en su propio comportamiento sexual, la incapacidad de responder positivamente mientras cuestionan su propia masculinidad y terminan su actividad sexual con impotencia secundaria”.

Causas Orgánicas

El funcionamiento sexual adecuado depende en último término del adecuado estado y funcionamiento de los órganos y sistemas responsables de la respuesta sexual. Melamed y Siegel (1980) señalan que:

El ajuste sexual de los pacientes con enfermedades físicas o incapacidades, es un área de funcionamiento que frecuentemente ha sido ignorada por los encargados de la salud. Hay un número de enfermedades o desórdenes físicos que están frecuentemente asociados al trastorno sexual. Entre estas condiciones están: la diabetes (Renshaw, 1978), fallas renales crónicas (Abram, Herter, Sheridan y Epstein, 1978), esclerosis múltiple (Kaplan, 1974), y daños en la columna vertebral (Higgins, 1978). Frecuentemente las drogas usadas en el control de enfermedades, obstaculizan el funcionamiento sexual, (Kaplan, 1974).

Por su parte Kaplan (1974), divide los determinantes biológicos en enfermedades, drogas y efectos de la edad.

Valoración Multimodal

Lazarus (1976) sugiere que la evaluación de un problema se realice en la investigación de los diferentes elementos psicológicos de la personalidad a los cuales él llama modalidades y que a continuación se presentan:

En la modalidad de conducta el terapeuta investigará el comportamiento individual del paciente en relación a su disfunción sexual, como por ejemplo, la evitación o búsqueda compulsiva de actividades sexuales.

En la modalidad de afectos se considerarán todas las emociones negativas que bloquean la respuesta sexual.

En la modalidad de sensaciones le dará importancia al aprecio de la estimulación visual, respuesta sensitiva a la estimulación auditiva, olfativa y táctil así como la carencia de conciencia sensorial.

En la modalidad de imaginación, se indagan esas "representaciones o fotografías mentales", que ejercen influencia en situaciones específicas.

En la modalidad cognitiva se valoran los errores comunes de cognición así como la filosofía ilógica individual que tiene el paciente sobre la sexualidad. Sus equívocos con respecto al amor, al sexo, al fracaso o al éxito.

En la modalidad de relaciones interpersonales se valora la comunicación de la pareja, tanto en el aspecto sexual como no sexual que involucran

actos y declaraciones abiertas, elementos no verbales cubiertos, manejo de palabras, silencio y variedad de mensajes.

En la modalidad de drogas o estado biológico, además de las sustancias químicas que la persona ingiere, se analizan su dieta, bienestar general, funcionamiento orgánico y quejas fisiológicas.

Clasificación de las Disfunciones Sexuales

Concepto trifásico de la Respuesta Sexual.

Helen S. Kaplan a diferencia de Masters y Johnson, divide la respuesta sexual humana en tres fases: deseo, excitación y orgasmo. La ventaja de esta clasificación es que permite clasificar las disfunciones según la fase de la respuesta sexual que esté afectada, siendo en ocasiones, claramente diferenciada por la presencia de la alteración en una fase y no en otra.

Clasificación:

Fase de Deseo

Deseo Sexual Inhibido

Fase de Excitación

Disfunción Lubricativa

Disfunción Eréctil

Fase de Orgasmo

Anorgasmia

Eyacuación precoz

Incompetencia Eyaculatoria

Incompetencia Eyaculatoria Parcial

Otras Condiciones que afectan el Ciclo de la Respuesta Sexual

Vaginismo

Dispareunia

TRATAMIENTO MULTIMODAL DE LAS DISFUNCIONES SEXUALES

La aproximación multimodal nos permite usar una gran variedad de técnicas en los problemas complejos. Como hemos expuesto las disposi-

ciones sexuales no son problemas simples y estereotipados por lo que de acuerdo con Lazarus, al analizarlo en sus diferentes modalidades podremos seleccionar diferentes técnicas terapéuticas pertinentes a cada una de ellas, aumentando así la probabilidad de un tratamiento exitoso.

Para ilustrar esto daremos algunos ejemplos:

Conducta. — En esta modalidad se incluirán principalmente las técnicas de manejo de contingencias, la utilización de sistemas de reforzamiento para mejorar la frecuencia de las relaciones sexuales, entrenamiento en incremento de refuerzos, sistemas de retroalimentación, entrenamiento en habilidades sexuales.

Respuestas Afectivas. — Técnicas de relajación. desensibilización sistemática a los estímulos sexuales, aproximación gradual al coito.

Sensaciones. — La mayor parte de las técnicas sexuales van dirigidas a esta modalidad, por ejemplo: focalización sensorial I, focalización sensorial II, automasturbación, técnica de Seamans, etc. Imaginación. Para esta modalidad las técnicas de Joseph Cautela de condicionamiento encubierto y las técnicas de imaginación racional emotiva podrán ser útiles.

Cogniciones. — Principalmente se utilizaría la discusión lógica de los supuestos filosóficos fundamentales que el paciente tiene acerca de sí mismo y de su ejecución sexual, en particular cuestionando las ideas de obligación y necesidad de ser aceptado. También se podrá emplear la detención del pensamiento y las autoafirmaciones positivas que irán encaminadas a eliminar el rol del espectador.

Relaciones Interpersonales. — El entrenamiento asertivo, el establecimiento de pautas de comunicación y en general las técnicas dirigidas al mejoramiento de las conductas relacionales.

Estado Biológico. — Aunque en el caso de enfermedades sería necesaria la intervención del especialista médico, el terapeuta sexual podrá recomendar prácticas de vida (alimentación, ejercicio, descanso, etc.) que mejoren el estado corporal del paciente y de esta manera potenciar su respuesta sexual.

CONCLUSIONES

1.— El diagnóstico como una de las funciones más importantes del terapeuta clínico, no es un fin en sí mismo sino la etapa que conduce a la terapia articulada y confiable.

2.— Proponemos la evaluación multimodal de las disfunciones sexuales, ya que permite tomar en cuenta todos los factores que conforman la personalidad del cliente en relación a su queja.

3.— Las disfunciones sexuales no comparten la misma etiología, por lo que deben ser analizadas cuidadosamente para su tratamiento.

4.— Depender de la bondad de una sola técnica que haya resultado efectiva en otros casos, puede ser poco conveniente; el problema sexual presenta complejidad, por lo que señalamos el uso del tratamiento multimodal que abarca variadas técnicas mejorando así las perspectivas de éxito.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- CORRAZE J., *Las Terapéuticas en Sexología*. Breviarios del Fondo de Cultura Económica, 1985.
- ELLIS A., *Razón y Emoción en Psicoterapia*. Desclée De Brower, S. A. 1980.
- ELLIS A. Y ABRAHMS E., *Terapia Racional Emotiva*. Editorial Pax-México, 1980.
- KAPLAN H., *La Nueva Terapia Sexual I*. Alianza Editorial, 1978.
- KAPLAN H., *Manual Ilustrado en Terapia Sexual*. Editorial Grijalbo, 1978.
- KAPLAN H., *Evaluación de los Trastornos Sexuales*. Editorial Grijalbo, 1985.
- LADOUCEUR M., BOUCHARD L. Y GRENGER R. *Principios y Aplicaciones de las Terapias de la Conducta*. Editorial Debate, 1981.
- LAZARUS A., *Behavior Therapy and Beyond*. Mc Graw-Hill, 1971.
- LAZARUS A., *Multimodal Behavior Therapy*. Springer Publishing Company, 1976.
- MASTERS W. Y JOHNSON V., *Incompatibilidad Sexual Humana*. Inter-Médica Editorial, 1978.

MAYOR J. Y LABRADOR F., *Manual de Modificación de Conducta*. Alhambra Universidad, 1984.

MELAMED B. AND SIEGEL L., *Behavioral Medicine*. Springer Publishing Company, 1980.

MONROY A. ED., *Principios de Terapia Psicosexual*. Editorial Grijalbo, 1986.

WOLPE J., *Práctica de la Terapia de la Conducta*. Editorial Trillas, 1977.

ENRIQUECIMIENTO COGNOSCITIVO

UNA NUEVA ALTERNATIVA PARA LA MODIFICACION DE LOS NIÑOS RETARDADOS CULTURALMENTE

Pedro Solís-Cámara R.

En un trabajo anterior publicado, me he referido a las influencias psicosociales en el desempeño retardado y a los diversos modelos teóricos que en la historia contemporánea han intentado explicar la etiología del retardo mental psicosocial (o sea, el modelo genético, el ambiental y el de interacción genético-ambiental). Estos modelos han sido rechazados por evidencias empíricas e incluso por el sentido común (e.g., el modelo ambiental). Los intentos de explicación de esta categoría de retardación continúan, dada su especial importancia ya que representa del 70 al 80% de los individuos nombrados retardados; el modelo transaccional de Ramey y Finkelstein también lo presenté en aquella sesión y quiero comentar sobre él hoy, pues es un buen punto de partida para esta exposición.

El modelo de transacción hace justicia a la complejidad existente en la explicación etiológica y del curso de desarrollo del RM psicosocial; se supera la explicación del modelo estático genético ambiental al ofrecer un modelo dinámico que ilustra las fuerzas biológicas y medioambientales realizando *transacciones a través del tiempo* para llevar a un individuo al desarrollo intelectual y social sano o al retraso en el desarrollo.

Este modelo nos sirve para pensar en una perspectiva social y biológica de la inteligencia de las personas, una perspectiva individuo-medio ambiente que nos aleja de un enfoque tradicional como el concepto de la "inteligencia estática".

Los conceptos tradicionales de inteligencia no han sido de mucha ayuda para comprender el fenómeno de la retardación psicosocial, pues la inteligencia (cualquier concepto que de ésta se tenga) es estimada midiendo logros relativos a normas de edad lo cual supone que todos los individuos

han tenido igual oportunidad de aprender lo que mide la prueba. De este modo las pruebas o *tests* han sido usados, sin justificación, para apoyar la base genética de diferencias raciales, regionales y otras y ha llevado al supuesto de que las diferencias en CI son irreversibles; ésto demuestra un error conceptual importante, ya que se sabe que no sólo distintos individuos poseen distintas capacidades, sino porque las estrategias y las motivaciones de los individuos son diferentes bajo diversas condiciones.

El descontento hacia los conceptos puramente orgánicos o experienciales ha llevado al desarrollo del concepto de adaptación en la explicación del retardo mental en general y de psicosocial en particular, y ésto a su vez, a la importancia del funcionamiento cognoscitivo, el cual es requisito para la adaptación humana. Este renovado interés en el funcionamiento cognoscitivo es tema de este trabajo.

Entre los conceptos resultantes de este interés se encuentra primordialmente el de enriquecimiento cognoscitivo, y entre los teóricos e investigadores en esta área se encuentran R. Sternberg de la Universidad de Yale, H. Gardner de Harvard y Reuven Feuerstein del Instituto de Investigación Hadassah-Wizo-Canada en Jerusalem (Monitor, 1986). En este tema me concentraré en los conceptos desarrollados por Feuerstein, que son de especial interés para el retardo psicosocial, también conocido como retardo por privación cultural; pero antes quisiera mencionar de una manera bastante general qué se entiende por Cognición. Como es sabido el término cognición se refiere a los procesos mentales internos, en el sentido que el individuo *elabora* la información. En una definición tan amplia del concepto de cognición se incluyen procesos tales como la percepción, la atención, la memoria, etc.

Existen diversos enfoques teóricos para el estudio de la cognición, uno de ellos es el de la metacognición dentro del cual podemos ubicar, en parte, el trabajo de Feuerstein. Esto se puede considerar así, porque él incluye en su programa el aprendizaje de principios, los cuales pueden considerarse como macrorreglas que permiten la diferenciación y generalización del conocimiento (principio) a diversas condiciones de aprendizaje y escenarios. El enfoque de Feuerstein al enriquecimiento cognoscitivo es conocido como Enriquecimiento Instrumental y sus conceptos centrales son el de Modificabilidad Cognoscitiva y Mediación.

El programa de Feuerstein: "no está dirigido a alguna habilidad

específica o área de contenido, sino al *proceso* del aprendizaje en sí mismo" (Feuerstein, 1980, p. 1). De este modo el material utilizado sirve como "instrumento" y no como fin y de ahí el nombre del programa: Enriquecimiento Instrumental (EI). El objetivo del programa es cambiar la totalidad de la estructura cognoscitiva del sujeto retardado mental. Esto se logra al transformar su estilo cognoscitivo pasivo, dependiente e impulsivo en la estructura común al ejecutante activo con control e independencia en sus pensamientos.

El término de modificabilidad cognoscitiva (MC) es producto de este enfoque orientado a los procesos del individuo más bien que al medio ambiente. La MC, establece el concepto de un proceso de cambio autónomo y autorregulado el cual es favorecido por el programa de EI. Tal enfoque puede parecer no muy novedoso si no se hace mención de los conceptos subyacentes al mismo; su ingeniosa operacionalización, su demostrada aplicabilidad con individuos con grados variados de retraso mental y tal vez más importante aún con adolescentes con retraso. Lo cual, como ya lo he dicho en otras ocasiones tiene significación al considerar que, el momento óptimo en que ocurre la experiencia puede ser muy amplio y no está restringido a la infancia o a la edad escolar.

La tabla 1 presenta un cuadro sinóptico con las suposiciones subyacentes a este programa en contraste con las suposiciones tradicionales.

Como se puede observar, en primer lugar el organismo es conceptualizado como un sistema abierto, es decir, un sistema receptivo al cambio y a la modificación. La modificabilidad es considerada como la condición básica del organismo humano y el nivel de desempeño manifestado por el individuo en un momento dado de su desarrollo no puede considerarse como fijo o inmutable. Como resultado de este enfoque se da un rechazo evidente a las puntuaciones de CI como reflejo de un nivel de funcionamiento permanente. Todo lo contrario ocurre aquí, el enfoque de sistema abierto considera a la inteligencia como un proceso autorregulador el cual es responsivo a la intervención medioambiental externa. En contraste, el enfoque de sistema cerrado considera a la inteligencia como un producto fijo de las capacidades, el cual es constante a través de la vida del individuo lo cual lleva a un enfoque pasivo-aceptativo. Los que sostienen este enfoque, por lo tanto, consideran pérdida de tiempo e incluso injusto el intentar modificar el desarrollo de un individuo, porque se exige demasiado al niño; más allá de su funcionamiento manifiesto, es decir, lo que sencillamen-

te se acepta que no es lógico que él o ella pueda hacer. De esta manera, el enfoque tradicional está encerrado en un círculo vicioso donde los pobres logros escolares de un individuo son confirmados por una prueba diseñada para medir tal desempeño, el resultado es un CI bajo el cual sirve para clasificar y limitar a ése individuo. En cuanto a la cognición, el EC es útil al determinar estados y conductas, así como el proceso de cómo piensa el individuo llevándolo a una mejor adaptación dándole peso semejante a los estados y conductas y sin intentar predicciones psicométricas.

Podemos ver a continuación (tabla 1) que este programa intenta modificar al individuo en lugar de su ambiente. El enfoque es entonces uno orientado al proceso. Precisamente el término modificabilidad cognoscitiva ofrece la idea de un proceso de cambio autónomo y autorregulador, el cual es promovido por este programa. El primer paso al que obliga tales propósitos es el de desviar el patrón de desarrollo actual del individuo. Para lograrlo se requiere de una interacción activa entre el individuo y las fuentes de estimulación interna y externa. La dinámica de tal interacción llevará al individuo a un curso de desarrollo que no podía ser previsto en base a su desempeño anterior mostrado con métodos tradicionales. La meta es la de cambiar al individuo dándole los medios para una adaptación exitosa con su medio.

Al referirnos a modificabilidad cognoscitiva, estamos hablando no de la adquisición de unidades o fragmentos del conocimiento o al dominio de habilidades académicas o vocacionales, sino que nos referimos en un sentido muy amplio al funcionamiento cognoscitivo que va más allá de las 3 R's de la educación formal. La adquisición de *relevancia*, *repetición* y *representación* del conocimiento es una habilidad por demás necesaria, pero en este caso se agrega una "cuarta R" —razonamiento— la cual se encuentra muy "abandonada" en los enfoques educativos, especialmente en cuanto se refiere al individuo con retraso mental.

La característica esencial de la MC consiste en que está dirigida a los cambios de naturaleza estructural en el individuo. Los cambios estructurales se refieren a la manera en la que el organismo interactúa con las fuentes de información alterando el curso del desarrollo cognoscitivo. Es decir, se refiere a cambios en el estado del organismo, en otras palabras, a cambios en la capacidad para pensar.

En palabras de Hobbs (en Feuerstein, 1980) lo más impresionante de

este programa es que "los niños aprenden a pensar y a pensar acerca de pensar, desarrollan conceptos que podrían aplicar en muchas otras situaciones. . ." (pIX).

Hasta aquí la promesa del programa de EI, a continuación revisaré brevemente la teoría de las *experiencias de aprendizaje mediado*, la cual es la base teórica subyacente al concepto de modificabilidad y veremos en relación a esto un resumen del enfoque al problema etiológico del desempeño cognoscitivo retardado, el cual según . . . Feuerstein establece "las razones por las que insistimos que," . . . el organismo humano está abierto a la modificabilidad en todas las edades y etapas del desarrollo" (1980, p. 9).

De acuerdo a la teoría de las experiencias de aprendizaje mediado, el llamado Síndrome de Privación Cultural por Feuerstein es vuelto a definir ya no como una categoría, sino como una condición no de la cultura, sino de las personas o de los grupos. En términos operacionales este síndrome es concebido como "un estado de modificabilidad cognoscitiva reducida en el individuo en respuesta a la experiencia directa a fuentes de estimulación" (1980, p. 67). Entonces lo que establece las diferencias entre individuos con variados niveles de desarrollo cognoscitivo es el grado en el cual ellos son capaces de ser modificados o sea en el grado en que aprenden por la exposición a la estimulación. Así la etiología del Síndrome de Privación Cultural es entendida como resultado de la carencia de experiencias de aprendizaje mediado de modo tal que hay una ausencia de estímulos organizados y elaborados para facilitar su uso futuro. Para comprender el concepto de aprendizaje mediado es conveniente mencionar que la estructura cognoscitiva es producto de dos modalidades de interacción entre el organismo y su medio ambiente. La primera es la expresión directa a las fuentes de estímulos. Este tipo de aprendizaje es consistente con las fórmulas estímulo-respuesta y estímulo-organismo-respuesta de los teóricos del aprendizaje en el primer caso y de Piaget en el segundo. Estas fórmulas establecen que la exposición al estímulo produce cambios significativos en el organismo afectando su repertorio conductual en el primer caso y su orientación cognoscitiva en el segundo y que estos cambios en su momento ejercerán efectos en el medio.

En cuanto a la segunda modalidad, la de experiencias de aprendizaje mediado se trata aquí de la manera en la que los estímulos medio ambientales son transformados por un organismo mediador. El concepto de Experiencias de Aprendizaje Mediado (EAM) viene a complementar el paradig-

ma de Piaget (E-O-R) que explica el factor humano como una fuente directa de estimulación, con la inclusión del factor mediador humano (MH) en la fórmula E-MH-O-R; en esta forma la participación humana es concebida como esencial para el desarrollo cognoscitivo.

El desarrollo cognoscitivo según Feuerstein y colegas (1980) no es entonces concebido como resultado aislado del proceso de maduración y de la interacción independiente del niño con los objetos, sino el resultado complejo de la exposición directa del niño al mundo y de las experiencias mediadas a él.

Al reconocer el papel de las EAM en el contexto del desarrollo cognoscitivo surge una nueva perspectiva etiológica del desempeño cognoscitivo retrasado. En este sentido fue inevitable el distinguir entre los factores etiológicos distales y proximales que llevan al desarrollo cognoscitivo diferencial. En la siguiente tabla (2) podemos ver el balance que puede establecerse entre los determinantes distales y los proximales o experiencias de aprendizaje mediado que culminan en un desarrollo cognoscitivo adecuado.

En este enfoque se establece que los determinantes distales no son la única causa directa o inevitable del desempeño cognoscitivo retardado, sino que la ausencia o la exposición reducida a EAM es prerequisite y condición suficiente para el desempeño retardado (Feuerstein y Rand, 1974).

Las características de las EAM nos llevan a considerar que no nos referimos meramente a la transmisión de habilidades o capacidades específicas, sino al desarrollo de esquemas cognoscitivos como prerequisite que capacita al individuo a obtener beneficios de la exposición a la estimulación. La naturaleza de la Interacción Mediada es de tipo intencional y trascendente de modo tal que no se quiere dar a entender que todas las interacciones entre los niños y su medioambiente sean EAM; una interacción que sea mediada debería incluir la intención de parte del agente mediador de trascender el aquí y el ahora en tiempo y espacio.

Otro aspecto novedoso al concepto de EAM es el de que éstas no dependen del *contenido* de una experiencia de aprendizaje o de los medios por los cuales ese contenido es expresado. Se reconoce que el contenido, es decir los materiales de trabajo, afecta el funcionamiento del individuo al producir una familiaridad con las tareas y los eventos. El desarrollo de la

estructura cognoscitiva no es una función directa del tipo de material o contenido empleado sino que las estrategias de mediación son las que proveen de los esquemas que pueden alterar al desarrollo retardado. Según Feuerstein, EAM conforman el fundamento teórico de nuestra creencia en la reversibilidad del proceso cognoscitivo deficiente. De este modo se establece que ni el contenido ni la modalidad de comunicación es lo fundamental del proceso mediador, por lo que EAM es conceptualizado como "... un fenómeno universal. ..." sin importar la cultura, los niveles de desarrollo tecnológico, las diferencias en codificación semántica y las variaciones en los niveles de habilidades, una capacidad a ser modificada y a adaptarse a nuevas situaciones es común a todos los individuos expuestos a algún tipo de EAM (Feuerstein, 1980, p. 24).

El concepto de mediación en el aprendizaje no es exclusivo de este modelo, sino de diversos cognoscitivistas, sin embargo, para algunos autores es un concepto ubicuo. Por ejemplo, Hutchins (1986) menciona que "... el lenguaje, el conocimiento cultural, los modelos mentales, los procedimientos aritméticos y las reglas de la lógica son todas estructuras mediadas. ... también lo son las luces del semáforo. ... y todos los contextos dispuestos para la conducta de cada otro" (p. 47).

En el caso del concepto de EAM, Feuerstein es explícito al referirse a los padres o a la maestra como "intérpretes" para los niños sobre las propias experiencias del niño. En este sentido se refiere a que los cuidadores o tutores del niño, al tener mayor experiencia en la adopción de información, su organización, principios y generalización son los transmisores no sólo de información tal cual es percibida, sino de la experiencia subjetiva y del descubrimiento de principios que a su vez el niño aprenderá a aplicar. En concreto, la mediación se logra en el EI con la presentación de un instrumento, como por ejemplo: una hoja con puntos distribuidos aparentemente al azar acompañada de un principio(s), en este caso, "El hombre necesita organizar su mundo". En la sesión se presentan al niño conceptos, vocabulario y estrategias facilitadoras de la adopción del principio, se controlan las deficiencias cognoscitivas y se analiza la aplicación del principio por el niño a la vida cotidiana, académica y vocacional.

La carencia de tales EAM es lo que conforma el Síndrome de Privación Cultural, el cual enfatiza que el individuo ha sido privado de los beneficios de su propia cultura, subcultura o grupo social. No se refiere aquí a la situación donde la cultura dominante priva al niño de las experiencias

de desarrollo más esenciales. A manera de ejemplo, para ilustrar estos conceptos me quiero referir a las experiencias de Feuerstein en Europa durante los años 50's. En aquella época, el profesor y su equipo administraban las baterías psicológicas a los niños y adolescentes que emigraban a Israel; buen número de estos individuos se desempeñaban pobremente en las pruebas psicométricas europeas, lo cual produjo diversos cuestionamientos sobre si la dotación genética de tales niños o la membresía a algún grupo socioeconómico en particular, serían los responsables de tales retrasos. Considerando que las pruebas normalizadas con niños europeos podían ser inadecuadas, se hizo uso de las así llamadas "pruebas culturalmente justas" o "libres de cultura" y otras pruebas no verbales lo cual confirmó las deficiencias cognoscitivas de tales personas. Tales resultados indicaban pues, que había retraso mental lo que en términos tradicionales implicaba que tales individuos serían marginados de la sociedad por el supuesto de la irreversibilidad del retardo mental. En lugar de tomar ésto por hecho Feuerstein y su grupo se dedicaron a analizar los determinantes del desempeño cognoscitivo retrasado. Como se puede observar en la siguiente tabla (3), la carencia de EAM está "enraizada" en dos factores que abarcan los determinantes medioambientales y los endógenos. Es decir, la naturaleza del medioambiente del individuo y la condición de él en un punto dado de su desarrollo. "La meta es cambiar la estructura cognoscitiva del ejecutante retardado y transformarlo en un pensador autónomo, independiente, capaz de iniciar y elaborar ideas. . . en términos de EI, la intervención es dirigida firmemente al individuo en lugar de a factores externos a su condición. El punto de vista de que mejorar las condiciones medioambientales, ya sean pobreza o discriminación, necesariamente eliminará el problema de privación cultural parece ser una sobresimplificación. . . De la misma manera que el prevenir la ocurrencia de desórdenes orgánicos reduce la probabilidad de la ocurrencia de carencias de EAM, eliminar condiciones medioambientales empobrecidas *puede* reducir la ocurrencia de privación cultural".

Sin embargo, y como hemos visto no se trata de que la PC sea resultado aislado de unos u otros de los determinantes, sino de la carencia de EAM. Es precisamente la carencia de aprendizaje mediado la responsable de, y reflejada en, las funciones cognoscitivas deficientes (Feuerstein, 1980, p. 69 y 70).

Las funciones cognoscitivas son aquéllas funciones subyacentes y necesarias (prerrequisito) para el desempeño exitoso de las operaciones cognos-

citivas (e.g. capacidad de clasificar), entre las funciones cognoscitivas se incluyen percepción borrosa, respuestas de ensayo y error, orientación espacio-temporal, planeación, restricción de la impulsividad, etc. Con la intención de ser más claros en la explicación de las funciones cognoscitivas *deficientes* (FCD), el modelo separa las tres fases del acto mental (entrada, elaboración y salida) con el objeto de enfocar nuestra intervención en las fases apropiadas facilitando el cambio cognoscitivo esperado (tabla 4).

En la siguiente tabla se presentan las cuatro categorías de las FCD (Feuerstein, 1980; ps. 73-74) y son: en primer lugar, Feuerstein explica el factor efectivo motivacional con el siguiente modelo gráfico (tabla 5). Este modelo trata de darnos solo una idea de lo complejo de las relaciones que pueden establecerse entre las fases del proceso mental y el factor afectivo-motivacional.

Lo que este modelo (tabla 5) nos ayuda a entender es que el desempeño retardado bien puede ser resultado de deficiencias en la fase de entrada (percepción borrosa o de "pasada") primordialmente o en la salida (impulsividad) o en su factor efectivo (como bien puede ser una pobre autoimagen) o que como es más probable existe un traslape entre ellos, pero que la FCD primordial es digamos, la falta de motivación del niño.

Al considerar el proceso mental como inclusivo de estas fases y factores se hace más justicia a la explicación de la conducta cognoscitiva de los humanos. Ignorar estas fases del fenómeno cognoscitivo ha llevado a un punto de vista muy limitado sobre el desempeño de los individuos con retraso y de hecho ha originado la creencia, algunos sectores, de que es el proceso elaborativo el afectado sobremanera negándose así a la opción de que sean las deficiencias de entrada y/o salida las que oscurecen el potencial cognoscitivo de un individuo dado.

Aunque se reconoce que el papel de la fase de elaboración es más fundamental para el funcionamiento cognoscitivo adecuado y de ahí su ubicación gráfica en el centro (tabla 5) y que las deficiencias en esta fase son de mayor relevancia en el proceso de la cognición, con este modelo se puede localizar el "peso" de cada determinante y fundamentar mejor el entrenamiento a cada individuo.

En la siguiente tabla (6) podemos considerar que, de cualquier modo, la gran mayoría de los individuos con privación cultural presentan defi-

ciencias tanto de entrada como de salida manifestados en su funcionamiento conductual deficiente; sin embargo, (ver tabla 7), si consideramos que exista una adecuada capacidad de elaboración para traspasar o "rodear" las barreras que obstaculizan los canales usuales de entrada y salida, podemos obtener un nivel de funcionamiento mayor que no sería el esperado de acuerdo a sus deficiencias periféricas. Un ejemplo de este logro se puede encontrar en Gabriela, la joven con parálisis cerebral cuyos logros cognoscitivos son de un alto nivel de eficiencia a pesar de su inmovilización total a excepción del dedo pulgar de su pie derecho.

A manera de ejemplo quiero referirme a una FCD que comúnmente afecta la fase de entrada en niños con privación cultural. En estos niños es posible observar que a menudo presentan una falta o impedimento en la conservación de constancias, lo cual ha sido asociado a que presenta una comprensión episódica de la realidad, en la cual objetos y eventos no parecen relacionarse. Para la conservación de constancias se requiere tanto de una percepción estable, es decir la capacidad del individuo para conservar constante un atributo a pesar de alguna variación, como también de la reversión mental, es decir, la percepción de que hay variación de atributos que son irrelevantes, por ejemplo a la forma de un objeto.

Sucede como un hecho común en un niño ejecutante retardado, al cual se le han enseñado los nombres y las formas de objetos geométricos, que en una sesión posterior se le puede presentar un rectángulo, al preguntarle, ¿qué es? seguramente dirá: un rectángulo. Sin embargo, al mostrarle la misma figura en la siguiente posición (ver tabla 8), puede preguntar: ¿un triángulo?

El objetivo del programa de EI es ayudar al niño con privación cultural a superar tales FCD, lo cual se logra con EAM a partir de la valoración del potencial de cada niño, lo cual se logra, a su vez, siguiendo el llamado Patrón de Valoración del Potencial de Aprendizaje que acompaña el programa (Feuerstein, 1979).

Este patrón o plan es administrado a los niños en una situación de enseñanza-aprendizaje opuesta al modelo tradicional de administración de *tests* y es congruente para el fin de determinar los factores afectivo-motivacionales, así como el "peso" que las barreras de entrada y salida tienen en el desempeño manifiesto del niño. Al ofrecer esta situación al niño, se pueden, entonces, lograr dos metas: determinar el potencial real del niño y conocer las FCD afectando su conducta cognoscitiva.

Según Feuerstein (1980) a mayor cantidad y calidad de EAM, mayor es la capacidad del niño a ser modificado por sí mismo y mayor provecho obtendrá de la exposición directa a otras fuentes de aprendizaje no mediado. Una evidencia de esto son los incrementos sorprendentes en el CI de individuos expuestos al EI.

Lo que ha surgido de este modelo es, en breve, lo siguiente (Hobbs, p.x, en Feuerstein, 1980).

A). — Una teoría de la relación entre la experiencia de aprendizaje mediada tempranamente y la capacidad cognoscitiva posterior.

B). — Un instrumento para la valoración del potencial de aprendizaje que tiene la cualidad de especificar las medidas de remedio requeridas.

C). — Un programa instruccional formal, para corregir déficits identificados en el funcionamiento cognoscitivo.

D). — Un programa de entrenamiento vasto para preparar examinadores, maestros, supervisores y consultantes en la valoración del aprendizaje potencial y en el enriquecimiento instrumental.

E). — Un programa de investigación internacional de por sí substancial, pero ahora creciente para validar los procedimientos.

F). — Una demostración impresionante de cómo una nueva teoría y una tecnología pueden ser puestas en operación para ayudar a solucionar un problema fundamental de una sociedad en desarrollo.

Los métodos son ya parte del *currículum* de muchas instituciones de salud mental y escuelas en Israel y están siendo usados en forma experimental en varios sitios en Canadá y en los Estados Unidos; uno de los centros de experimentación y supervisión se encuentra en Phoenix, Arizona del cual dependen varios lugares satélites para su supervisión, uno de estos sitios es la Escuela de Psicología del I.T.E.S.O. en Guadalajara, donde la teoría y el método se están estudiando y aplicando en escenarios muy variados.

Finalmente en palabras de Feuerstein "para que el ejecutante retardado al igual que otros individuos tenga éxito, en la sociedad actual el indivi-

duo requiere de la "capacidad" para usar sus propios recursos al preparar inferencias, tomar decisiones y planear con anticipación a futuras contingencias. Debido a la discontinuidad social y cultural que marca a la sociedad de hoy, el individuo no puede depender más de patrones de conducta tradicional o del orden establecido. Mayores libertades sociales, políticas, económicas y religiosas colocan una carga pesada de responsabilidad sobre el individuo. Decisiones continuas deben tomarse con respecto al empleo, uso del tiempo libre, afiliaciones políticas y religiosas, moralidad; en breve el destino individual está hoy más que nunca antes, en las manos del propio individuo.

Sin las herramientas cognoscitivas necesarias el individuo no puede labrarse un futuro que facilite la realización de su potencial para crecer".

R E F E R E N C I A S

FEUERSTEIN, R. (1979). *The dynamic assessment of retarded performers. The learning potential assessment device; Theory instruments and techniques*. Baltimore: University Park Press.

FEUERSTEIN, R. (1980). *Instrumental enrichment. An intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore: University Park Press.

FEUERSTEIN, R. & RAND, Y. (1974). *Mediated learning experiences: An outline of the proximal etiology for differential development of cognitive functions*. En *International Understanding*, L. Feingold (ed.), 9/10:7/37.

HUTCHINS, E. (1986). *Mediation and automatization*. The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition. Vol. 8(2), 47-57.

Monitor of American Psychological Association. Intelligence (1986) Vol. 17 (1), 7-9.

SOLIS CÁMARA, R., P. (1982). Importancia de la conducta adaptativa del retardado mental. *Salud mental*, Vol. 5 (4), 1-3.

SOLIS CÁMARA, R., P. (1984). El desarrollo de las habilidades y estrategias adaptativas del hombre como ente social. *Salud mental*, Vol. 7 (4), 24-32.

SOLIS CÁMARA, R., P. (1986). Influencias psicosociales en el desarrollo infantil. *Acta Científica*, Vol. 1 (2), 2-20.

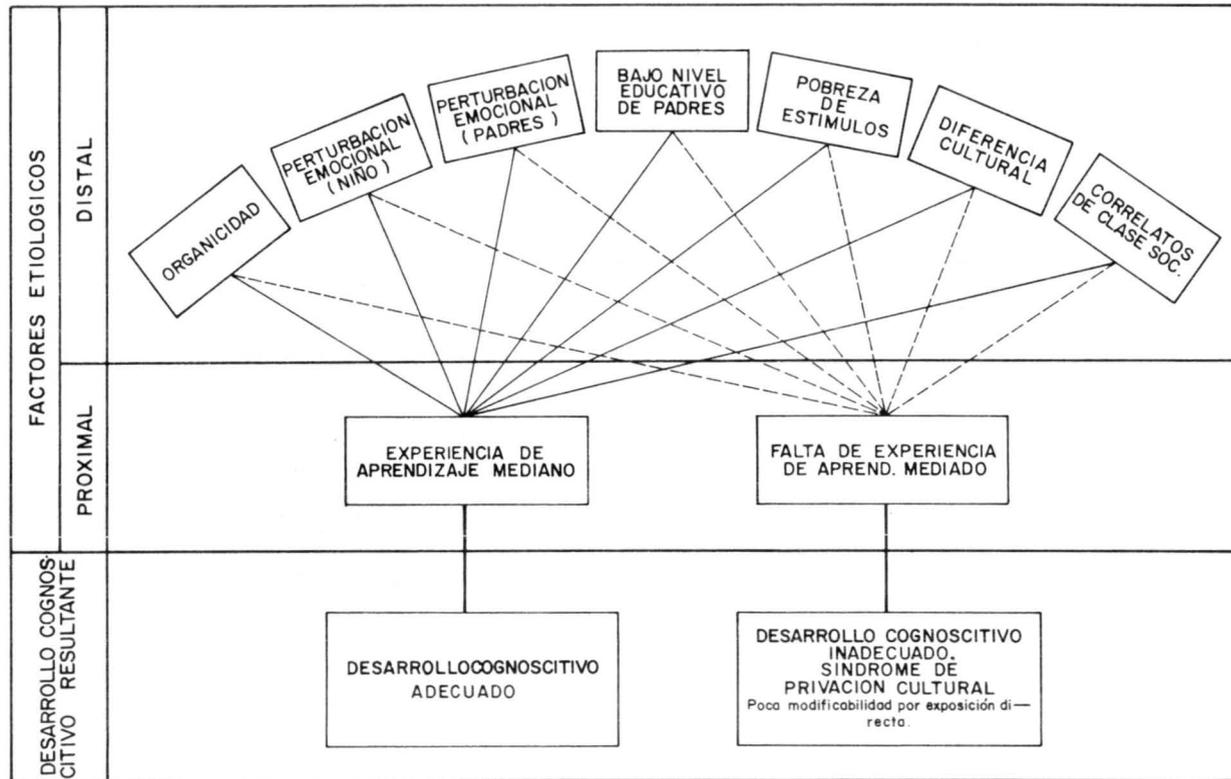
TABLA 1

S
U
P
R
E
S
T
R
U
C
T
U
R
A
L
I
Z
A
C
I
O
N
E
S

E.C.	OTROS
<p>1. O R G A N I S M O</p> <p>1.1. ENFOQUE ACTIVO MODIFICABLE.</p> <p>1.2 SISTEMA ABIERTO.</p> <p>1.3 RECEPTIVO AL CAMBIO.</p>	<p>ENFOQUE PASIVO ACEPTANTE.</p> <p>SISTEMA CERRADO.</p> <p>FIJO E INMUTABLE.</p>
<p>2. I N T E L I G E N C I A</p> <p>2.1 PROCESO DINAMICO RESPONSIVO.</p> <p>2.2 CONSTRUIBLE POR LA PERSONA ACTIVA.</p>	<p>PRODUCTO FIJO CONSTANTE.</p> <p>DEPENDE DE ESTIMULOS EXTERNOS.</p>
<p>3. C O G N I C I O N</p> <p>3.1 PUEDE DETERMINAR ESTADOS EMOCIONALES Y CONDUCTAS.</p> <p>3.2 AYUDA A LA ADAPTACION DE LA PERSONA.</p> <p>3.3 IMPORTA EL PROCESO INTERNO DE CADA PERSONA. <u>COMO</u> PIENSA.</p> <p>3.4 IMPORTA. DESCUBRIR POTENCIAL E IMPULSARLO.</p>	<p>ES DETERMINADO POR ESTADOS EMOCIONALES. (PSICOANALISIS)</p> <p>TIENE EL PAPEL SECUNDARIO DE LA ADAPTACION. (PSICOANALISIS)</p> <p>IMPORTA EL PRODUCTO OBSERVABLE DE SU PENSAMIENTO. (CONDUCTISMO)</p> <p>IMPORTA PREDECIR CAPACIDAD INTELCTUAL DE PERSONA POR MEDIO DE PRUEBAS. (PSICOMETRIA)</p>

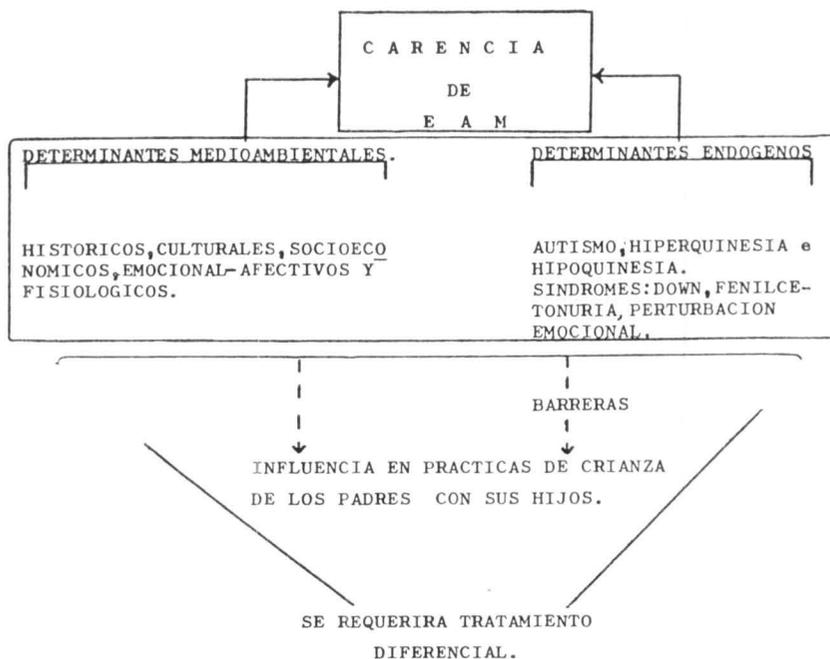
	E.C.	OTROS
4. A P L I C A C I O N	4.1 MODIFICAR AL INDIVIDUO Y SUS PROCESOS.	MODIFICAR AL MEDIO AMBIENTE, MATERIALES Y CONTENIDOS.
	4.2 PERSONA SE ADAPTA AL MEDIO PARA INTERACTUAR.	MEDIO SE ADAPTA A LA PERSONA PARA PERMITIR QUE INTERACTUE.
	4.3 DA HERRAMIENTAS PARA ADAPTACION CONSTANTE DE LA PERSONA. (AUTOPLASTICO)	MODIFICAR MEDIO ADAPTAR A LA PERSONA. (ALOPLASTICO).
	4.4 ACTIVA AL CAMBIO AUTORREGULADO POR PERSONA.	

* Tabla desarrollada por la maestra Anita Nielsen en el Seminario de Enriquecimiento Cognoscitivo. Escuela de Psicología. ITESO, 1985.



ETIOLOGIAS DISTAL Y PROXIMAL DEL DESARROLLO COGNITIVO DIFERENCIAL ADAPTADO DE FEUERSTEIN AND RAND, 1974.

TABLA 3



LA NECESIDAD ES LA MISMA:

SUPERAR LAS DEFICIENCIAS PRODUCIDAS POR UNA FALTA DE EAM; QUE ES ESTO LO QUE LLEVA AL INDIVIDUO A MOSTRAR DEFICIENCIAS COGNOSCITIVAS.

TABLA 4

FUNCIONES COGNOCITIVAS
DEFICIENTES

FC: AQUELLAS FUNCIONES NECESARIAS PARA EL
DESEMPEÑO EXITOSO DE LAS OPERACIONES
COGNOCITIVAS.

* NO CONFUNDIR CON: DESCONOCER LOS PASOS O CI.

CATEGORIAS DE FCD CATEGORIAS DE FCD

IMPEDIMENTOS COGNOCITI-
VOS AFECTANDO LAS FASES
DEL ACTO MENTAL: ENTRADA,
ELABORACION Y
SALIDA.

A) IMPEDIMENTOS QUE AFEC-
TAN LA ENTRADA, BLOQUE-
AN LOS DATOS RECOLECTA
DOS.

B) EN ELABORACION IMPIDEN
SU USO.

C) LLEVAN A UNA COMUNICACION
INADECUADA.

D) FACTORES AFECTIVO-MO
TIVACIONALES.



ALTERAN LAS
ACTITUDES.



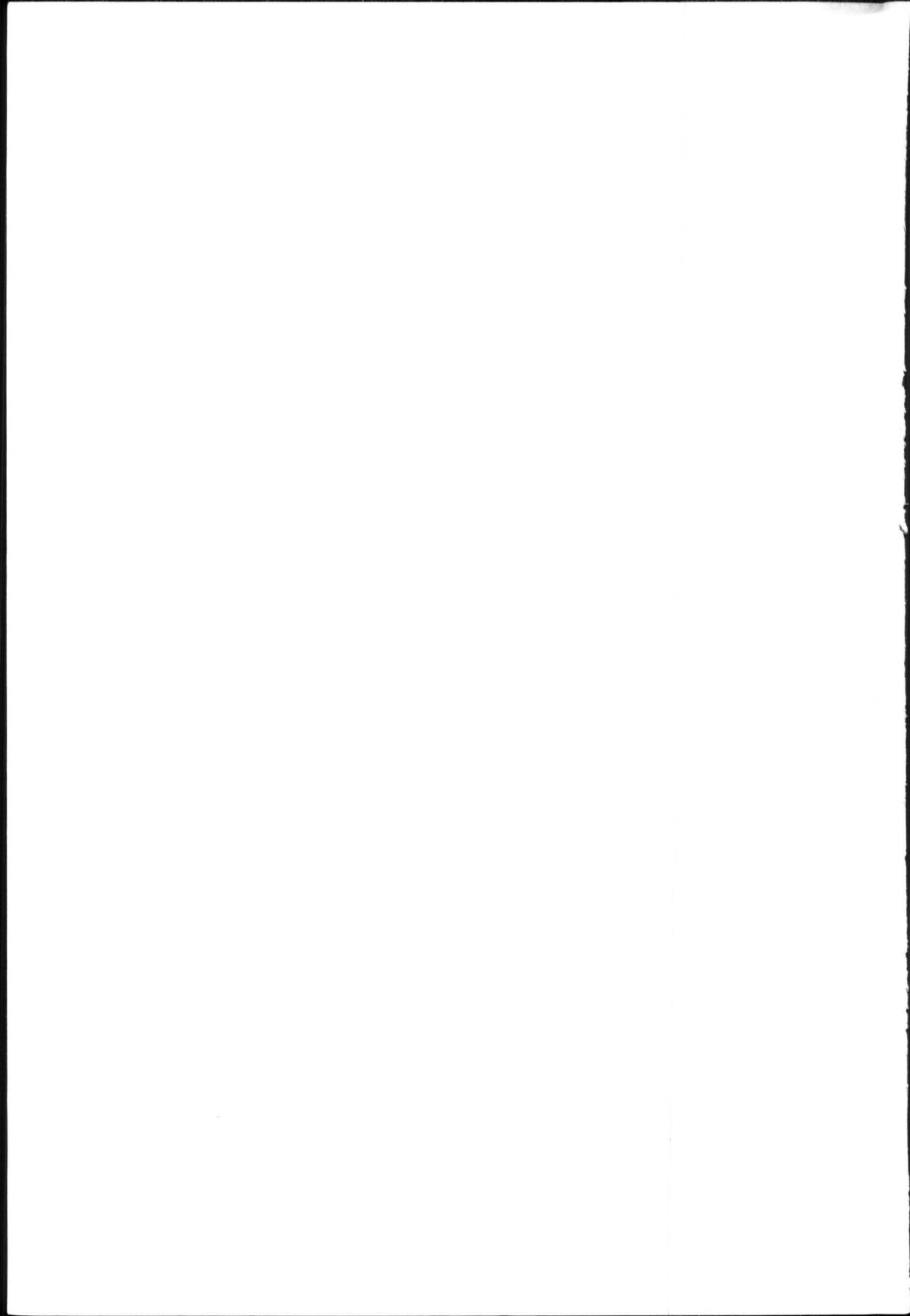
TABLA 7



TABLA 8



¿ UN TRIANGULO ?



EL PSICOLOGO EN LA EDUCACION PUBLICA

Ma. Rebeca Pérez Barragán

El trabajo tiene como objetivo el de revisar tres puntos básicos que están interrelacionados para que el psicólogo muestre o no competitividad en instituciones de educación pública:

1. — Las habilidades, conocimientos y destrezas que adquiere como estudiante durante sus años de estudio.
2. — Las propuestas de trabajo que se reciben por parte de las instituciones de educación pública.
3. — Las funciones que realiza el psicólogo una vez integrado como miembro activo en las instituciones de educación pública.

Después de haber analizado estos tres puntos me gustaría exponer algunos de los principales problemas a los que se enfrenta el psicólogo al laborar en dichas instituciones y por último plantear posibles alternativas de solución.

I N T R O D U C C I O N

Es necesario hacer la aclaración de que el presente trabajo es solamente un ensayo, un intento de resumir y exponer de manera descriptiva y anecdótica mi experiencia laboral como psicólogo en instituciones de educación pública. No es ninguna novedad, ni está en boga mi punto de exposición, pues de alguna manera la mayoría de los profesionales de nuestra disciplina o de algunas otras (agrónomos, abogados, L.A.E., C.P. etc.) se percatan de las condiciones generales del sistema cuando trabajan en el

sector público y generalmente nuestras opiniones coinciden. Sin embargo, el propósito de mi trabajo es de compartir con mis compañeros y algunos otros colegas mi opinión y tal vez hacer reflexionar a los que actualmente se encuentran como profesores de nuestra escuela, como funcionarios "importantes" en el sector público, o como estudiantes de la carrera, acerca de estos temas.

Existen varias variables, las cuales están interrelacionadas, para que el psicólogo muestre ser competente en el trabajo en las instituciones de educación pública. Primero, las habilidades, conocimientos y destrezas que haya adquirido como estudiante en la Escuela de Psicología. Segundo, la oferta que reciba para ingresar a trabajar y tercero, las contingencias ambientales a las que sea expuesto, ya como miembro activo en el trabajo.

Sabemos que la psicología actualmente, tiene mucho que aportar a la educación, existen evidencias empíricas las cuales han sido aplicadas con éxito en muy diversos escenarios para optimizar las condiciones del proceso enseñanza-aprendizaje. Es indudable que en las aulas de psicología se revisa información actualizada y que además se lleva a práctica en algún laboratorio aplicado.

Sin embargo, sería importante hacer un análisis con la metodología que se requiere, pero por simple observación se puede decir que el 60% de los alumnos de Psicología carecen del más mínimo sentido común y que algunos ni siquiera pueden aprobar un examen psicométrico para ser candidato a algún puesto donde el perfil que se señala es el de psicólogo. Al respecto sería necesario revisar el plan de estudios de la escuela de psicología y cuestionar al personal administrativo si ha realizado algún estudio con la seriedad que se merece sobre la demanda y la oferta.

Las instituciones de educación pública solicitan frecuentemente psicólogos educativos, ya sea para trabajar como orientadores vocacionales, psicólogos de algún "Cendi", como profesores responsables o inspectores de algún proyecto y demás, como seleccionadores de personal. Por lo tanto, cuando solicitamos trabajo, son nuestros compañeros quienes realizan la valoración de nuestros conocimientos para proporcionar el diagnóstico de si nos consideran aptos o no, para desempeñar el puesto. Aparentemente, el nombre del puesto que se nos ofrece, nos permitirá funcionar como se debe y comportarnos como profesionales en el campo. Sin embargo, al ingresar a trabajar a estas instituciones nos damos cuenta de que solamente

debemos cumplir con funciones ya estrictamente establecidas y que son puramente administrativas, o realizar actividades que para nada exigen la demostración de nuestros conocimientos. Además de que nuestro comportamiento está bajo el control de contingencias negativas y que pocas veces se reciben los reforzadores adecuados a las conductas pertinentes para mantener o incrementar nuestro profesionalismo.

Por lo anterior expuesto me gustaría revisar con mayor detalle los siguientes tres puntos.

- a) Plan de estudios de la Escuela de Psicología de la U.A.S.L.P.
- b) Oferta de las instituciones de educación pública.
- c) Funciones de psicólogo ya integrado al trabajo.

También mencionaré alguno de los problemas más frecuentes a los que nos enfrentamos y al final plantearé algunas alternativas de solución.

EL PLAN DE ESTUDIOS EN LA ESCUELA DE PSICOLOGIA

Como el punto central de esta ponencia es sobre el desempeño del psicólogo en la educación pública, nos centraremos a analizar solamente las materias del plan de estudios para obtener el título de Psicólogo Educativo.

Los objetivos del área educativa (cuaderno de información de la Escuela de Psicología) son los siguientes:

Estudiar las condiciones y métodos que facilitan los procesos de aprendizaje y los factores que con él se involucran desde el desarrollo del niño hasta la educación profesional así como los procedimientos de enseñanza adecuada a cada nivel. Y se pretende que las funciones específicas del psicólogo sean:

- Identificar las variables que faciliten el aprendizaje.
- Asesorar de las políticas de planeación educativa.
- Elaboración de programas de formación y entrenamiento.
- Construcción de instrumentos de medición y evaluación.
- Diseño de material educativo.

Las materias que se cursan en el área educativa son:

- * Teoría y técnica de la Educación Especial y Normal.
- * Sistematización de la Enseñanza.
- * Educación y análisis del sistema educativo mexicano.
- * Psicología Escolar.
- * Orientación Vocacional.
- * Desarrollo Comunitario.
- * Psicología Pedagógica.
- * Teoría de la Instrucción.
- * Dinámica de Grupo.
- * Metodología de la Investigación.
- * Psicología Infantil.
- * Consultoría.
- * Seminario de Tesis.
- * Planificación Educativa.
- * Diseño Curricular.
- * Laboratorio Aplicado.
- * (23 materias de tronco común).

Se puede observar que los objetivos que se pretenden son muy amplios, el número de materias (23 tronco común y 20 del área), es extenso y la importancia de cada una de ellas es innegable. Sin embargo, los planes de estudio se deben evaluar en cuanto a sus efectos, es decir por el número de habilidades que adquiera el estudiante y en la demostración de éstas con diversos escenarios.

Tal vez el plan de estudios y los objetivos que se pretenden con él sean excelentes, pero también es importante analizar los principales elementos del proceso enseñanza-aprendizaje, ¿Quiénes son los docentes que lo administran? ¿Profesionistas altamente calificados y con amplia experiencia en el campo? ¿Qué tipo de estudiantes recibe la escuela? ¿Cuáles son los criterios de admisión y de evaluación durante el proceso?

Para mí es un orgullo ser psicólogo, pero es deprimente enterarse de que estamos muy devaluados ante la opinión pública y que algunas veces se prefiere contratar a un intendente o a una secretaria en lugar de un psicólogo porque supuestamente resultan ser más útiles. Por otro lado parece

ser que la escuela es un gran modelo de aprendizaje en algunos campos, por ejemplo, tenemos gran fama ya muy reconocida además de ser muy habilidosos para la "grilla", palabras muy comúnmente utilizada y más generalmente actuada.

DEMANDA DEL PSICOLOGO EN LA EDUCACION PUBLICA

Durante el tiempo que he colaborado en instituciones de educación pública he conocido gran número de psicólogos compañeros de trabajo o trabajando en algún otro nivel dentro del sistema. La demanda del psicólogo en la educación es considerable y como se mencionan anteriormente se ofrecen puestos tales como:

- Orientador Vocacional.
- Docente.
- Administrativo, (selección de personal, planeación académica, director de algún subsistema).
- Jefe de área pedagógica.
- Supervisor de CENDI.
- Terapista para niños con problemas.
- Asesor Académico.
- Asistente Educativo.

Estos puestos también se ofrecen a educadoras, trabajadoras sociales, profesores pedagógicos, para desempeñar las mismas funciones y por supuesto por el mismo salario. No es que menosprecie a los profesionales de otras disciplinas, pero de antemano conocemos que una educadora, un trabajador social o un profesor normalmente no usan el bachillerato, ni tampoco obtienen el grado de licenciatura, lo cual teóricamente pone por encima de ellos al psicólogo, en cuanto a preparación se refiere.

El proceso de selección para desempeñar un puesto de este tipo es igual para cualquier profesional y esencialmente se basa en un examen psicométrico. Es muy pretencioso predecir el comportamiento de una persona para desempeñarse en un trabajo con la aplicación de las pruebas psicométricas.

La oferta de trabajo en la educación pública, pensando que el psicólogo ha adquirido todos los conocimientos que pretenda la Escuela de

Psicología a través de su plan de estudios, es de técnico y muy mal calificado. Y además, por supuesto, con un salario muy bajo.

FUNCION DEL PSICOLOGO EN LA EDUCACION PUBLICA

Después de que el psicólogo ha sido aceptado y recibido algún curso de inducción al puesto, es sorprendente darse cuenta con el tiempo, que las habilidades que realmente son requeridas para funcionar eficientemente son: de secretaria, de pagador, contralor de mozas, líder, de redactar informes, actividades con excepción de las de "grilla" poco o nada creativa.

Algunas veces el psicólogo tiene suerte y se topa con algún superior con preparación académica y con sentido común que le proporciona la oportunidad de crear y desarrollar más las capacidades, pero por lo común también ellos dependen de un jefe y saben que hay algunas otras actividades que se deben de cumplir, y que nos corresponde realizarlo aunque se reconozca que no son funcionales y no tienen ninguna utilidad, con todo las debemos llevar a cabo y bien. También es común darnos cuenta objetivamente de que el proyecto del cual estamos encargados no funciona, por la manera de que se lleva a cabo, pero es importante cambiarlo pues así fue establecido y así debe de seguir.

Por lo general las funciones para desempeñar un puesto en el sector público no están descritas "objetivamente", los superiores están obsoletos o desconocen las habilidades, conocimientos y destrezas que debería demostrar el psicólogo, y la mayoría de las veces tampoco el psicólogo tiene una idea correcta de cuales podrían ser sus acciones. Todo esto ocasiona que al psicólogo lo vean como el "todólogo", lo peor del caso es que al hacer tareas que no sabemos como llevarlas a cabo, además de desprestigiar-nos como profesionales tampoco le estamos dando la importancia a nuestras funciones.

Otro problema que ya se presenta, debido a la falta de oferta para el psicólogo clínico, es que acepta trabajar en algún puesto que le correspondería al psicólogo educativo; ésto al profesional le ocasiona bastantes conflictos por falta de habilidades en el área educativa y además descredita al psicólogo en sí.

PROBLEMAS QUE ENFRENTA EL PROFESIONAL EN EL SECTOR PUBLICO

Existen varios factores que obstaculizan el buen desempeño de un profesional en el campo, las cuales solamente serán mencionados pues ya de éstos estamos conscientes. Entre algunos de los principales se encuentran, los constantes cambios administrativos, la preparación académica de nuestros superiores, el manejo presupuestal, la política, la discriminación de la mujer, la competencia negligente entre colegios o disciplinas, en fin la *Burocracia*, y un sin número de detalles diminutos pero que a veces afecta todo un proceso.

CONCLUSIONES

El sector público es un medio muy duro para trabajar, sin embargo para el profesional que desea mejorar la educación pública es éste el lugar donde debe desempeñarse.

Una posible solución, muy idealista de mi parte, pero que podría dar resultado, sería de unirnos y apoyarnos entre nosotros como profesionales y dejar de competir absurdamente, asesorarnos unos con otros. Concientizar a nuestro medio de nuestras habilidades, conocimientos y destrezas como profesionales importantes. Debemos trabajar con empeño y dedicación, elevar el prestigio del psicólogo, estudiando, investigando y tal vez presionando a las escuelas de psicología para que sean más rígidas en sus criterios para formar profesionales.

Nuestra devaluación es muy evidente en muchos lugares a causa de pésimos profesionales que hay en nuestra disciplina, tal vez otra opción sería formar una sociedad que se encargue de sancionar al profesional que su desempeño sea negativo para prestigio de la profesión en general.



LA HIPOTESIS DE SAPIR-WHORF REEXAMINADA Y SU RELACION ENTRE LENGUAJE Y LATERALIZACION

Juan Preciado Araiza

Nuestro propósito en esta monografía es doble. Primero, se intentará conceptualizar ambas formas de la hipótesis de Sapir-Whorf en un continuo. Segundo, basándose en esta hipótesis, discutiremos la relación que existe entre estructuras del lenguaje y lateralización cerebral. Con este propósito, primero hablaremos de la relación entre lenguaje-lateralización cerebral, seguido por la hipótesis Sapir-Whorf como fue propuesta inicialmente. Más tarde, la hipótesis de Sapir-Whorf será reexaminada y su evidencia empírica discutida. Finalmente, hablaremos de la importancia que tienen estas consideraciones para entender las estructuras del lenguaje y su efecto en la lateralización cerebral.

Lenguaje y Lateralización

Desde el siglo pasado se sabe que el lenguaje está "laterizado" en el hemisferio izquierdo para la mayor parte de los individuos (Geschwind & Galburda, 1987). Cabe aclarar, que personas zurdas y mujeres parecen tener el lenguaje lateralizado en ambos hemisferios. El término lateralización significa que las funciones del lenguaje están en su mayor parte especializadas en el hemisferio izquierdo. Para la gran mayoría de individuos las bases fisiológicas del lenguaje están ubicadas en este hemisferio.

La fuerza que hace posible esta lateralización del cerebro no es solo ontogenética (Needham, 1982). Se sabe que la cultura y el lenguaje también juegan un papel importante en el proceso de lateralización cerebral (Trevorthen, 1983). De hecho, la idea de que el lenguaje está lateralizado en el hemisferio izquierdo parece estar basado en estudios que se han hecho con personas que hablan lenguajes de origen indoeuropeo (Hatta &

Dimond, 1980). Desafortunadamente, la lateralización del lenguaje en el hemisferio izquierdo se ha tomado como un fenómeno universal, cuando esto tal vez no sea válido para todos los humanos (Moss, Davidson & Saron, 1985). En este contexto, la hipótesis de Sapir-Whorf parece ser relevante para clarificar este fenómeno.

La hipótesis Sapir-Whorf.

La relación entre lenguaje y pensamiento ha fascinado a los científicos por mucho tiempo (Chase, 1979). Allá por los años cincuentas, Benjamín Whorf propuso una hipótesis para explicar la relación entre pensamiento y lenguaje. Según Whorf, el lenguaje determina la manera de pensar (Whorf, 1973). Más tarde la hipótesis fue llamada Sapir-Whorf, ya que Sapir también sostenía las mismas ideas y contribuyó al desarrollo de esta hipótesis (Carroll, 1973). La hipótesis de Sapir-Whorf tiene dos formas: la "fuerte" y la "débil".

La hipótesis "fuerte" nos dice que el pensamiento está totalmente determinado por la estructura del lenguaje que se habla. En otras palabras las personas son "prisioneras del lenguaje". El lenguaje también va a determinar nuestra concepción del mundo. Por supuesto, que esta forma "fuerte" de la hipótesis es muy radical y parece tener poco apoyo empírico (Robins, 1976). Sin embargo, hay que recordar que esta hipótesis fue basada en estudios con idiomas de características muy peculiares. Whorf estudió el idioma Hopi, el cual hablan los indios que llevan el mismo nombre en el suroeste de los Estados Unidos. Las estructuras del lenguaje Hopi son únicas y su gramática es muy especial. Estas personas parecen tener una concepción del espacio y la noción del tiempo diferente a la de los lenguajes de origen indoeuropeo como el español.

La hipótesis "débil" nos dice "que las estructuras de diferentes lenguajes ejercen una influencia en la manera de pensar del hablante" (Robins, p. 100, 1976). Esta conceptualización es apoyada por un gran número de investigadores (Fishman, 1973; Vandanne, 1976; Stemmer, 1976). Es evidente, que la forma "débil" de esta hipótesis, tiene aceptación en la comunidad científica, mientras que la forma "fuerte" parece no tenerla. Para saber cómo las estructuras de un lenguaje afectan el pensamiento, el autor propone que la hipótesis de Sapir-Whorf sea vista en un continuo.

Hipótesis Sapir-Whorf Reexaminada.

Teniendo como punto de referencia el español y los lenguajes indoeuropeos, este continuo representa la distancia lingüística entre lenguajes (ver figura 1). Los lenguajes que se parezcan al español y otros idiomas indoeuropeos van a tener una distancia lingüística corta. Es decir, los sistemas lingüísticos usados por estos idiomas son parecidos ya que tienen raíces comunes. Estos idiomas van a influir el modo de pensar de los miembros que pertenezcan a estas comunidades lingüísticas. Estos lenguajes se ubicarán en el extremo izquierdo del continuo.

A medida que nos movemos del extremo izquierdo hacia la derecha del continuo, los lenguajes van haciéndose cada vez más diferentes, teniendo una distancia lingüística mayor hasta llegar al extremo derecho. En este extremo, se ubican los lenguajes que tienen mayor distancia lingüística teniendo como punto de referencia el español y otros idiomas indoeuropeos (ver figura 1). Estos idiomas tienen una gran distancia lingüística ya que su gramática y otros aspectos del lenguaje tienen poca o nada de relación con el español y otros idiomas indoeuropeos.

Por ejemplo, el idioma de nuestros antepasados pehispánicos (e.g., maya) así como el japonés y el Hopi son idiomas cuyas características lingüísticas son tan diferentes al español que casi en nada se parecen. La estructura de estos lenguajes va a tener un gran impacto en la manera de pensar de los miembros de estas comunidades lingüísticas. En otras palabras, estos idiomas representan la forma "fuerte" de la hipótesis Sapir-Whorf.

En suma, la hipótesis de Sapir-Whorf tiene que ser apreciada desde un punto de referencia como lo son los idiomas indoeuropeos y el español. De este modo, la hipótesis puede verse en un continuo donde los lenguajes que tienen una gran distancia lingüística van a representar la forma "fuerte" de esta hipótesis. Estos lenguajes se van a ubicar en el extremo derecho del continuo. Por otro lado, los lenguajes en el extremo izquierdo del continuo van a representar la forma "débil" de esta hipótesis.

Bases fisiológicas para esta hipótesis

Volviendo a la lateralización hemisférica y su relación con la hipótesis de Sapir-Whorf, podemos decir que los lenguajes que se hayan en el extre-

mo izquierdo como los lenguajes indoeuropeos incluyendo el español, tienen su base fisiológica localizada en el hemisferio izquierdo. La forma "débil" de la hipótesis explicaría que este fenómeno de lateralización en el hemisferio izquierdo es debido a la similitud que existe entre las estructuras de estos lenguajes y su manera de pensar.

Por otro lado, la hipótesis "fuerte" de Sapir-Whorf nos dice que las estructuras de lenguajes que no tienen nada en común con las de los indoeuropeos van a tener un modo de pensar diferente. Siendo así, se espera que estos idiomas induzcan lateralización cerebral distinta a la de los lenguajes indoeuropeos. Es decir, probablemente la lateralización del lenguaje sería más bien en el hemisferio derecho.

Podemos esquematizar la hipótesis de Sapir-Whorf en relación con los patrones de lateralización como se ilustra en la figura 2. Como se puede apreciar lenguajes de la forma "fuerte" de la hipótesis, como el japonés, el navajo y el hopi, están en el extremo derecho y tienen su base fisiológica localizada en el hemisferio derecho. Los patrones de lateralización en estos idiomas van a tener una tendencia al hemisferio derecho. Por otro lado en el extremo izquierdo vamos encontrar los idiomas indoeuropeos.

Evidencia empírica para la hipótesis Sapir-Whorf

Existe evidencia para corroborar la hipótesis Sapir-Whorf planteada en esta monografía. La respuesta tentativa es sí. La forma "fuerte" de la hipótesis predice que los lenguajes que no son indoeuropeos van a producir un patrón de lateralización hemisférica derecha. Veamos los estudios que apoyan esta idea.

Rogers y colaboradores (1977) compararon los procesos de lateralización usando el electroencefalograma con personas de habla hopi y personas de habla inglesa. Ondas cerebrales fueron registradas en ambos hemisferios al momento de desempeñar una actividad lingüística (leer palabras). Los autores encontraron que las personas de habla hopi tenían el lenguaje lateralizado en el lado derecho. Por otro lado, los sujetos de habla inglesa tenían el lenguaje lateralizado en el hemisferio izquierdo.

Otros autores compararon los procesos de lateralización en japoneses y norteamericanos con la misma técnica de electroencefalografía descrita

antes (Moss, Davidson & Saron, 1985). Los autores reportaron que el lenguaje en los sujetos japoneses estaba lateralizado en el hemisferio derecho mientras que el lenguaje en los sujetos norteamericanos estaba lateralizado en el izquierdo. Ambos estudios parecen confirmar la predicción de la forma "fuerte" de la hipótesis Sapir-Whorf. Esto es, las personas que hablan idiomas que no tienen origen indoeuropeo van a tener patrones de lateralización en el hemisferio derecho.

Por otro lado, parece haber un gran número de estudios que confirman la forma "débil" de la hipótesis Sapir-Whorf. Solamente vamos a mencionar dos estudios que parecen ser representativos de los estudios de lateralización que se han hecho con lenguajes de origen indoeuropeos.

Walters y Zatorre (1978) estudiaron los procesos de lateralización sujetos de habla castellana e inglesa. Los sujetos tenían que reponer palabras en su idioma respectivo, mientras que al mismo tiempo, los investigadores midieron los procesos de lateralización involucrados en esta tarea. Los resultados encontrados indican que sujetos de habla castellana e inglesa tenían los mismos patrones de lateralización hemisférica izquierda.

Usando los mismos procedimientos otros estudios han encontrado los mismos patrones de lateralización hemisférica izquierda en sujetos de habla francesa (Albanese, 1985) y de habla portuguesa e inglesa (Soares, 1984). Estos estudios favorecen la forma "débil" de la hipótesis de Sapir-Whorf. Específicamente, esta hipótesis predice que la estructura de estos lenguajes que tiene distancia lingüística corta, van a tener patrones de lateralización hemisférica izquierda. Es evidente que los estudios revisados apoyan estas observaciones.

En general, podemos decir que los estudios de lateralización apoyan la conceptualización de la hipótesis de Sapir-Whorf en ambas formas. Sin embargo, es necesario señalar que existen fallas metodológicas en estos estudios. Por ejemplo, los estímulos usados en los experimentos son generalmente palabras que no reflejan el uso normal del idioma. Además, hay una ausencia de grupos controles en la mayoría de estos estudios. A pesar de esto, parece haber cierto apoyo empírico para esta hipótesis.

DISCUSION

Nuestro propósito en esta monografía era doble. Primero, se intentó

conceptualizar ambas formas de la hipótesis de Sapir-Whorf en un continuo. En este continuo, el punto de referencia se ubica en el extremo izquierdo donde se localizan los lenguajes indoeuropeos como el español que representan la forma "débil" de esta hipótesis (ver fig. 1). En el lado opuesto se localizan los lenguajes que no son indoeuropeos y que constituyen lo que la literatura ha denominado la forma "fuerte".

Usando este esquema como base de referencia, el segundo propósito era el examinar las bases fisiológicas (en términos de lateralización cerebral) para esta hipótesis. Las bases fisiológicas disponibles para estudiar este fenómeno provienen de los estudios de lateralización cerebral. A pesar de las deficiencias metodológicas inherentes en estos estudios, la literatura disponible señala que lenguajes ubicados en los extremos del continuo inducen patrones de lateralización aparentemente distintos para cada una de las formas de esta hipótesis. Primero, como lo predijo la hipótesis revisada, los lenguajes cuyo origen es indoeuropeo inducen una lateralización hemisférica izquierda. Por otro lado, los lenguajes que no son de origen indoeuropeo producen una lateralización hemisférica derecha. Estos patrones de lateralización sugieren que hay cierto apoyo empírico para la hipótesis de Sapir-Whorf revisada. Sin embargo, cabe aclarar que la lateralización es un fenómeno a nivel biológico superficial. Es decir, los procesos de lateralización no indican necesariamente que estos lenguajes ejercen una influencia a nivel de organización cerebral anatómica y neuronal (Caplan, 1984).

Podemos concluir que la hipótesis revisada de Sapir-Whorf parece tener cierto apoyo empírico a nivel de lateralización cerebral. Si estos resultados son corroborados por subsecuentes investigadores, la relación entre estructuras del lenguaje, pensamiento o procesos cognocitivos, y su efecto en el cerebro podrán ser entendidos mejor. En base en estos resultados, la figura 3 nos muestra cómo esta relación puede verse en una secuencia lineal. La parte superior nos muestra cómo los lenguajes indoeuropeos influyen la manera de pensar o procesos cognocitivos y estos a su vez inducen una lateralización hemisférica izquierda. La parte inferior nos muestra la misma secuencia pero con resultados diferentes: lenguajes no indoeuropeos ejercen una influencia de lateralización hemisférica derecha. Las investigaciones futuras nos dirán si esta relación se mantiene o no. Esperamos que esta monografía nos haya hecho ver que las estructuras de los lenguajes influyen la lateralización cerebral y que la idea de lateralización hemisférica izquierda para el lenguaje no es un fenómeno universal. En México, un

gran número de las poblaciones habla lenguajes prehispánicos que bien podían tener un efecto de lateralización hemisférica derecha. Los lenguajes autóctonos de estos grupos étnicos representan no sólo una riqueza cultural sino también una incógnita para los investigadores que intentan descubrir la relación entre lenguaje y organización cerebral. Esperamos que esta monografía haya provocado interés en estas áreas y represente un desafío para los investigadores mexicanos.

REFERENCIAS

- ALBANESE, J. E. (1985). *Language lateralization in English and French bilinguals. Brain and Language*, 24, 284-296.
- CAPLAN, D. (1984). *The mental organ for language*. In D. Caplan, A. C. Lecours, & A. Smith (Eds.) *Biological perspectives of language* (pp. 8-30). Cambridge, MA: The MIT Press.
- CARROLL, J. B. (1973). *Linguistic relativity and language learning*. En J.B. Allen, & S. Pit Coder (Eds.) *Readings for Applied Linguistics*. Oxford University Press.
- CHASE, S. (1979). Introducción. In J. B. Carroll (Ed.) *Language thought and reality*. Cambridge, MA: MIT Press.
- FISHMAN, J. A. (1973). The Whorfian hypothesis. En J. B. Allen, & S. Pit Corden (eds.) *Reading for Applied Linguistics*. London: Oxford University Press.
- GESCHWIND, N., & GALABURDA, A. M. (1987). *Cerebral lateralization*. Cambridge, MA: MIT Press.
- MOSS, E.D., Davidson, R. J., & Saron, C. (1985). *Cross-cultural differences in hemisphericity: EEG asymmetry discriminates between Japanese and westerners. Neuropsychologia*, 23, 131-135.
- ROBINS, R. H. (1979). *The current relevance of the Sapir-Whorf hypothesis*. En R. Pinxten (Ed.) *Universalism versus relativism in language and thought* the Hague, Netherlands: Mouton.
- ROGERS, L., TENHOUTEN, W., KAPLAN, W., GARDINER, M. (1977). *Hemispheric specialization of language: an EEG study of bilingual Hopi children. International Journal of Neuroscience*, 8, 1-6.
- SOARES, C. (1984). *Left hemisphere language lateralization in bilinguals and monolinguals. Perception and Psychophysics*, 29, 509-604.

STEMMER, N. (1976). *Nonlinguistics Factors in language*. En R. Pinxten (Ed.) *Universalism versus relativism in language and thought*. The Hague, Netherlands: Mouton.

THREVARTHEN, C. (1983). *Development of the cerebral mechanism for language*. En S. H. Segalowitz (Ed.) *Neuropsychology of language, reading and spelling*. (pp. 45-80). New York: Academic Press.

VANDAMME, F. (1976). *Language, logic and thinking*. En R. Pinxten (Ed.) *Universalism versus relativism in language and thought*. The Hague, Netherlands: Mouton.

WALTERS, J., & ZATORRE, R. (1978). *Laterality differences for word identification in bilinguals*. *Brain & Language*, 6, 158-167.

WHORF, B. (1973). *Linguistic relativity*. En J. B. Allen, & S. Pit Corder (Eds.) *Reading for Applied Linguistics*. London: Oxford University Press.

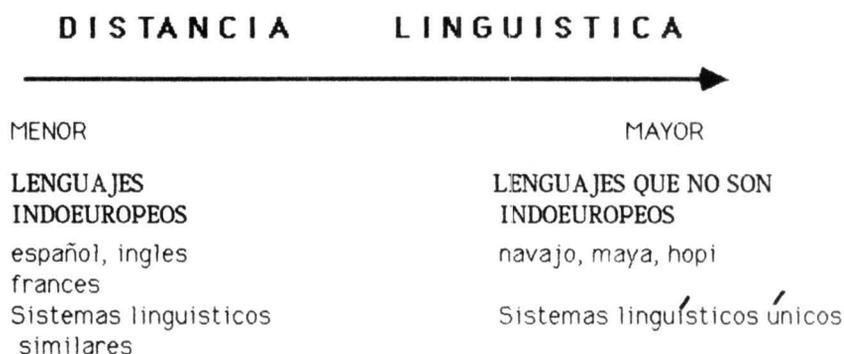
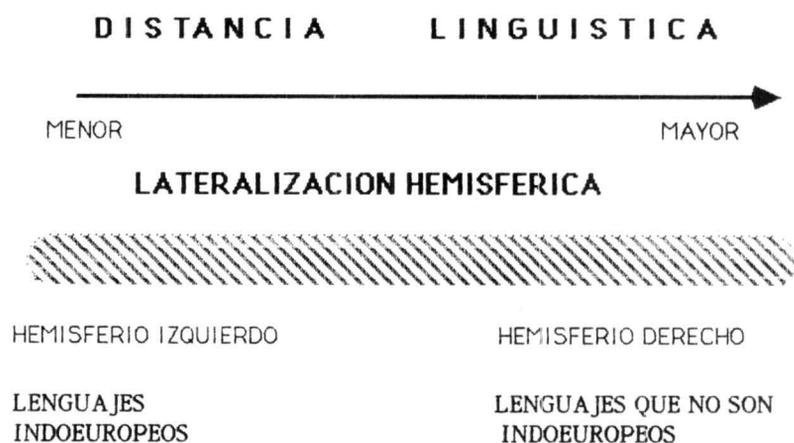


Fig. 1. HIPOTESIS SAPIR-WHORF REVISADA



**Fig. 2. HIPOTESIS SAPIR-WHORF REVISADA Y LA
LATERALIZACION CEREBRAL**

DE LOS AUTORES

Agustín Zárate Loyola, nació el 7 de noviembre de 1955 en San Luis Potosí, S. L. P., obtuvo la licenciatura en Psicología en la UASLP y realizó la especialización en Desarrollo Infantil en la División de Estudios de post-grado de la Escuela de Psicología de la UNAM. En 1984 obtiene la Maestría en Desarrollo Humano y Vida Familiar por la Universidad de Kansas, Laurence, en los Estados Unidos. Actualmente es maestro del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, unidad San Luis, desempeñándose también como profesor de la Area Educativa de la Escuela de Psicología de la UASLP.

Gustavo Enrique Meza Camarillo, nació en San Luis Potosí en febrero de 1956, estudió la licenciatura en Psicología en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí y el post-grado en Ciencias Criminológicas en el Instituto de Formación Profesional de la Procuraduría General de Justicia del D. F. Ha participado en diversos cursos de actualización y desarrollo profesional entre los que se destacan el Encuentro Internacional de Ciencias Criminológicas en Madrid, España, (1978) el Seminario de Ciencias Penitenciarias y la Administración de la Política Criminal (1980). Ha ejercido como jefe del Departamento de Estadística y Política Criminal del Estado a través de la Procuraduría General de Justicia, como Coordinador Técnico y Administrativo de la Jefatura de Servicios Periciales, como jefe de Relaciones y Recursos Humanos del Gobierno de Aguascalientes. publicirrelacionista del grupo Televisa, S. A. y catedrático de la Escuela de Comercio y Administración de la UASLP.

Luis Marino Moreno Flores, nació en Charcas, municipio de San Luis Potosí, el 26 de diciembre de 1949. Sus estudios de Psicología los realizó en la UASLP y los de Filosofía en el Ateneo Potosino, actualmente esta iniciando estudios de Maestría en Psicología Educativa en la Universidad de Querétaro, ha sido profesor de asignatura en el nivel Bachillerato en dis-

tintas Escuelas de la UASLP y es encargado del Seminario de Orientación Vocacional en las mismas, también es profesor de asignatura en la Facultad de Ciencias de la UASLP y colabora como asesor en el Departamento de Filosofía en la propia Escuela de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

Pedro Félix Gutiérrez Turrubiartes, nació en Cerritos, S. L. P. el 28 de noviembre de 1953, estudió el bachillerato y la licenciatura en Psicología en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, al finalizar la Licenciatura en Psicología hizo la especialidad en Planeación de los Asentamientos Humanos y obtuvo un diploma en estudios de población, ha participado en dos ocasiones por el Premio Estatal de Ciencias "Francisco Estrada" con interesantes estudios sobre problemas sociales en el estado. Obtuvo mención honorífica en el certamen "Manuel José Othón" (literatura), con la obra "Juegos Florales en San Luis Potosí, 1902-1974". Ha publicado en los suplementos culturales de los periódicos El Heraldo, El Sol de San Luis y Momento, actualmente tiene en prensa el libro de cuentos titulado "Al otro lado de la noche". En el área científica fundó el Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociales de la UASLP y el fondo para publicaciones inéditas de Psicólogos Mexicanos, Colección Desarrollo Humano que ha publicado a la fecha dos títulos por la Editorial Universitaria. Con motivo de la instalación en San Luis Potosí de la obra escultórica Solarium, obra maestra de la escultura urbana de México, es nombrado vocal ejecutivo del Plan Solarium. Actualmente está colaborando en la Dirección y Diseño del Programa Cultural de Agua Potable para el Estado y Municipio de la Capital. Además de estar produciendo el Programa Radifónico "Libros, Autores y Comentarios" para XEXQ Radio Universidad. Perteneció a la Sociedad Potosina de Psicología y fue Presidente de la Asociación de Egresados de la Escuela de Psicología de la UASLP.

J. Pablo Vázquez Sánchez, nació en Armadillo de los Infante, municipio de San Luis Potosí, en el año de 1946. Realizó estudios de Humanidades, Filosofía y Teología en el Seminario Diocesano de San Luis Potosí, obtuvo la Licenciatura en Psicología Educativa en la UASLP y obtuvo el mismo grado en Filosofía en la Universidad del Valle de Atemajac de Guadalajara, Jal. Así mismo tiene una especialización en Técnicas para la Investigación Educativa en la Universidad Pedagógica Nacional, de donde es asesor de tiempo completo, es profesor del Conalep, del Post-gradó en la Facultad de Derecho de la UASLP y asesor en el Departamento de Investigación Educativa en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado.

Enrique Manuel Caballero Chávez, nació el 22 de febrero de 1955, en Uruapan, Michoacán, obtuvo la licenciatura en Psicología con mención honorífica, ha sido consejero maestro ante el Consejo Directivo Universitario de la UASLP y ha participado exponiendo trabajos en talleres y reuniones Interescolares. Actualmente está encargado del programa radiofónico "La familia y su problemática" en las radiodifusoras comerciales de la localidad, así mismo es maestro de Psicología de la UASLP.

Leticia Undiano Herrejón, nació en San Luis Potosí el 9 de julio de 1956, terminó su educación universitaria en la Escuela de Psicología de la UASLP. De donde es actualmente profesor, investigador, coordina el área clínica de la propia escuela y la Comisión de Titulación.

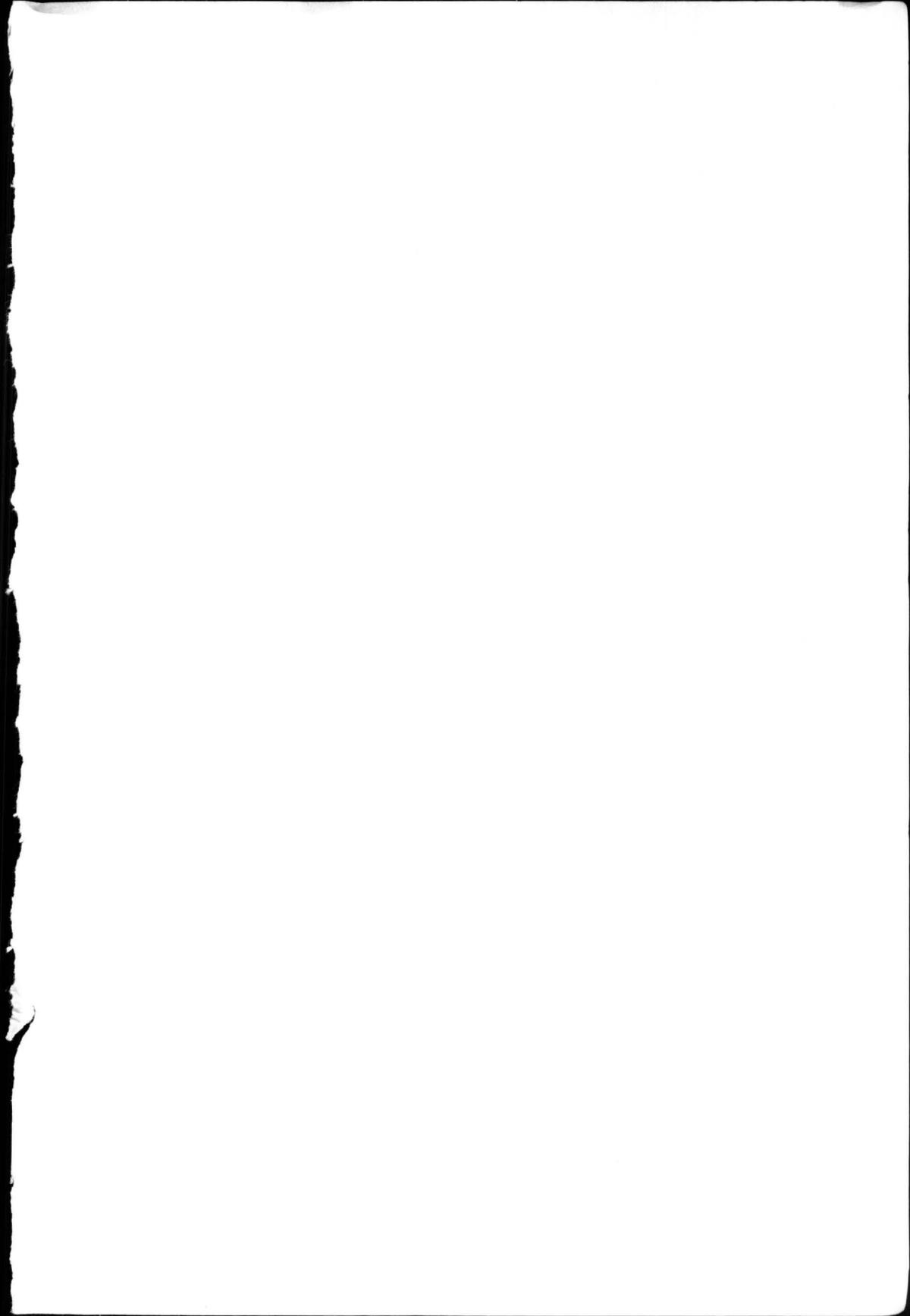
Pedro Solís Cámara Resendiz, nació en Cuajimalpa, D. F., el 21 de marzo de 1952, realizó sus estudios de Psicología a nivel licenciatura en la Escuela de Especialidad de la UASLP. Tiene un post-grado por la Universidad de Ohio State y un diploma por estudios del Clarion Pensilvania. Ha participado en varios cursos especializados y pertenece actualmente a la American Psychological Association, es socio fundador del Colegio de Profesionales de la Psicología en el Estado de Jalisco y es miembro de la Sociedad Mexicana de Psicología. Actualmente es investigador en Psicología del Desarrollo de la Unidad de Investigación Biomédica de Occidente del IMSS y miembro del Sistema Nacional de Investigadores; ha publicado más de treinta artículos en revistas especializadas de nivel nacional e internacional, la actividad docente ha sido ejercida en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, en la Escuela de Psicología ITESO, y en la Universidad de Guadalajara. Sus trabajos presentados en congresos nacionales e internacionales son relevantes.

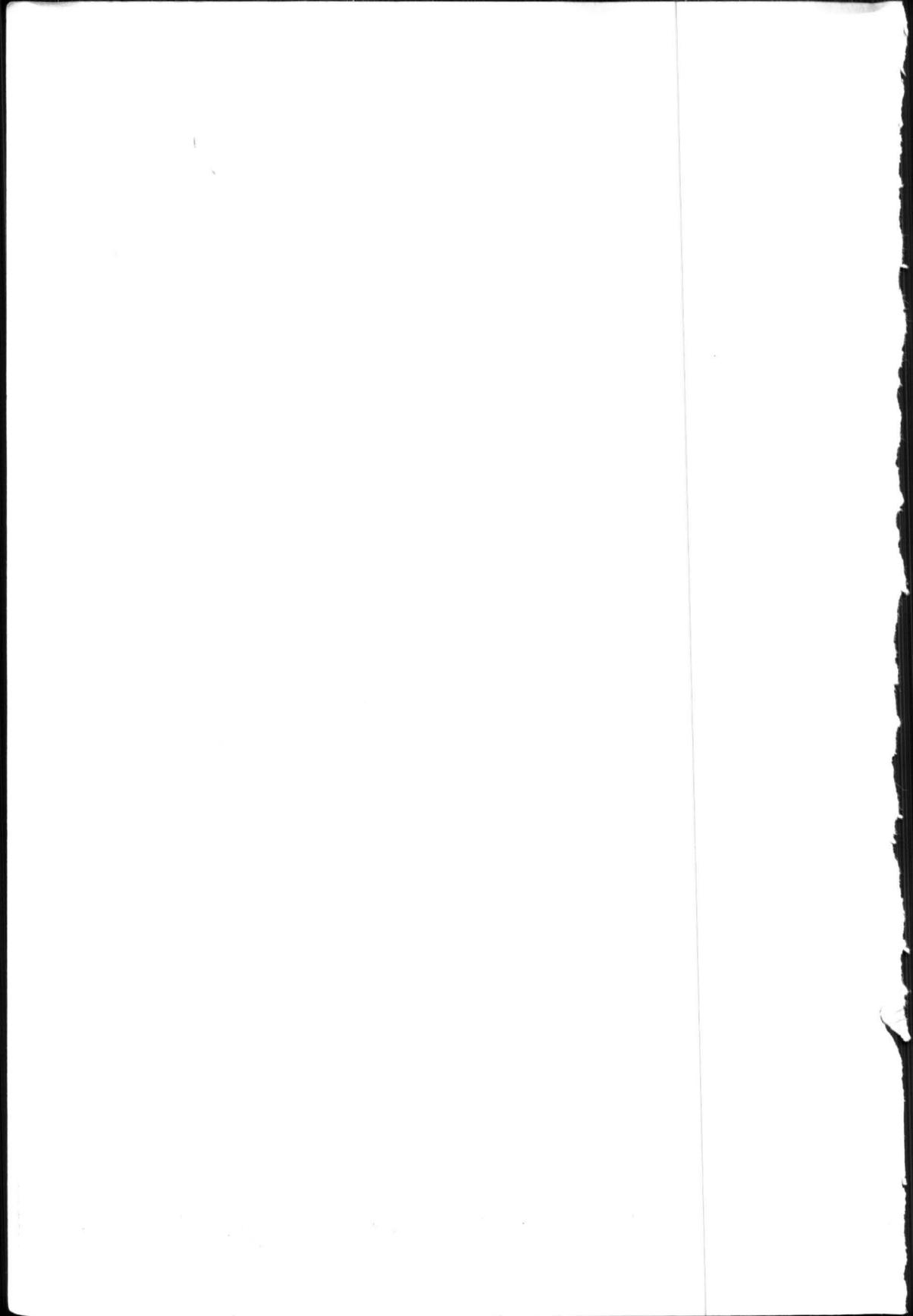
Rebeca Pérez Barragán, nació en Ciudad del Maíz, S. L. P., el 19 de febrero de 1956, terminó su licenciatura en Psicología en la UASLP, obtuvo la especialidad en Desarrollo Humano y Vida Familiar en la Universidad de Kansas. Se ha desempeñado como profesor de laboratorio aplicado en la Escuela de Psicología de la UASLP, y como asistente de investigación en el Instituto Pedagógico del Lenguaje, así mismo ha participado como asistente de profesor en la Universidad de Kansas y como capacitador en el Centro de Desarrollo Infantil del ISSSTE; su experiencia la llevaría a participar en el Programa No Escolarizado de la Unidad de Servicios Educativos a Descentralizar y como asesor en los centros de desarrollo infantil del DIF Municipal en San Luis Potosí.

Juan Preciado, nació en Chicago, Illinois el 22 de octubre de 1956. Obtuvo el grado de psicólogo en el area educativa en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí y el grado de maestría en Modificación de la Conducta en la Universidad del Sur de Illinois Carbondale durante los años de 1979 a 1981, recibiendo posteriormente el doctorado en Educación por la propia Universidad de la que fue nombrado Becario del Decano en 1983. También tiene el grado de Especialista (Ed.s) en bilingüismo por la Universidad de Seton Hall en New Jersey.

Ha trabajado como consultor de salud mental del programa Head Start del que posteriormente fue director en Illinois. Actualmente es profesor adjunto del departamento de Psicología del Colegio Essex en Newark, New Jersey y profesor de tiempo completo del departamento de salud urbana en la Universidad de la ciudad de Nueva York, Colegio Hostos en Brox, a partir de 1985 es nombrado becario del departamento de Educación de los EEUU para realizar estudios sobre hispanos y en 1987 esta entre los jóvenes sobresalientes de los EEUU, nombrado por la organización Nacional de Outstanding men of america en Atlanta, Georgia.

Entre sus trabajos relevantes se encuentran la "Evaluación de juegos educativos para trabajadores migratorios", 1982. "La salud mental de los trabajadores mexicanos", 1984, "Percepción del Estado de Salud de los trabajadores migratorios mexicanos" 1985, "La importancia del lenguaje al evaluar pacientes hispanos", 1985, "La terapia de la conducta en america latina", 1988 es miembro presidente de la organización hispana de terapia de la conducta, de la asociación psicológica americana y de la Asociación Americana de Salud Pública.





EL SEÑOR LIC. ALFONSO LASTRAS
RAMÍREZ, RECTOR DE LA UNIVER-
SIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS
POTOSÍ, ORDENÓ LA IMPRESIÓN DE
ESTE LIBRO A LA EDITORIAL UNI-
VERSITARIA POTOSINA. LA EDI-
CIÓN FUE CONCLUIDA EL 30 DE JU-
LIO DE 1989 Y CONSTA DE 500
EJEMPLARES.

