

UNIVERSITAS TARRACONENSIS

REVISTA DE PSICOLOGÍA, PEDAGOGÍA Y FILOSOFÍA

* * *

Ana Miranda, Francisco Alcantud y Francisco Rivas: *Clasificación de estilos educativos parentales: un estudio empírico.*

Anna López Puig: *Calificaciones escolares y realidad.*

José María Román y otros: *Intervención preventiva en el aula sobre factores predisponentes de la depresión.*

M.^a Dolores Hierro y Juan Carlos Palavecino: *El proceso de psicodiagnóstico. Estudio de un caso. Diseño de N=1.*

Juan Carlos Palavecino: *Alteraciones del lenguaje hablado y cerebro en la conducta autista.*

Antonio Andrés y José María Tous: *Recuerdo libre y efectos seriales.*

Anastasio Ovejero Bernal: *Influencia social bajo una tarea de percepción social: Algunos factores cognitivos.*

Antonio Clemente y otros: *Multidimensionalidad del autoconcepto en adultos*

1572 * * 1972

VII (2)
Tarragona 1985

UNIVERSITAS TARRACONENSIS

Revista de Psicología, Pedagogía y Filosofía

DIRECTOR

Angel Aguilar Alonso

CONSEJO DE REDACCIÓN

Salvador de Brocà i Tella
Angel Pío González Soto
José María Román Sánchez

Coberta: Escut de Tarragona en l'inscripció fundacional de la primera Universitat de Tarragona, 1572 (Museu Diocesà de Tarragona). (Foto Chinchilla).

Redacción y Administración: Universitat Tarraconensis: Revista de Psicología, Pedagogía y Filosofía. Facultat de Filosofia i Lletres. Plaza Imperial Tarraco, 1, 43071 TARRAGONA. España. Teléfono (977) 22 52 54.

Intercambios: Con todas aquellas revistas que nos lo soliciten.

Suscripción anual: España 700 pesetas, Extranjero 10 \$ USA.

Número suelto: España 400 pesetas, Extranjero 6 \$ USA.

Se publican dos números al año.

Forma de pago: Mediante cheque, talón bancario o giro postal dirigido a la administración de la revista.

Números atrasados: 200 pesetas ejemplar. Suscripción desde el Volumen I: 2.000 pesetas.

ISSN: 0211 - 3368

Depósito legal: T. 283. 1980

Ind. Gráf. Gabriel Gibert, Cartagena, 12 - Tarragona - Año 1985

UNIVERSITAS TARRACONENSIS

Revista de Psicología, Pedagogía y Filosofía

Volumen VII - 1985 - Número 2

CONTENIDOS

Ana Miranda, Francisco Alcantud y Francisco Rivas: <i>Clasificación de estilos educativos parentales: un estudio empírico</i>	141
Anna López Puig: <i>Calificaciones escolares y realidad</i>	153
José María Román y otros: <i>Intervención preventiva en el aula sobre factores predisponentes de la depresión</i>	165
M. ^a Dolores Hierro y Juan Carlos Palavecino: <i>El proceso de psicodiagnóstico. Estudio de un caso. Diseño de N= 1</i>	179
Juan Carlos Palavecino: <i>Alteraciones del lenguaje hablado y cerebro en la conducta autista</i>	189
Antonio Andrés y José Maria Tous: <i>Recuerdo libre y efectos seriales</i> ..	197
Anastasio Ovejero Bernal: <i>Influencia social bajo una tarea de percepción social: Algunos factores cognitivos</i>	207
Antonio Clemente y otros: <i>Multidimensionalidad del autoconcepto en adultos</i>	219

NOTA: A partir del volumen VIII, n.º 1 (1986), esta revista incluirá únicamente artículos cuyo contenido se adecúe a las "áreas de conocimiento" de la Psicología.

UNIVERSITAS
TARRACONENSIS

Revista de Psicología, Pedagogía y Filosofía

Volume VII - 1985 - Number 2

CONTENS

Ana Miranda, Fco. Alcantud and Fco. Rivas: <i>Clasification of Parentals Educatives Stils: An Empiric Study</i>	141
Anna López Puig: <i>Schoolarship Performances and Reality</i>	153
José María Román et al.: <i>Preventive Intervention in classroom over predisponent factors of depression</i>	165
M. ^a Dolores Hierro and Juan-Carlos Palavecino: <i>The Psychodiagnostic Processes: Case Study N= 1 Diseny</i>	179
Juan-Carlos Palavecino: <i>Alterations of vocal language and cerebre in the Autistic Behaviour</i>	189
Antonio Andrés and José M. ^a Tous: <i>Free Recall and Serial Effects</i> . . .	197
Anastasio Ovejero Bernal: <i>Social Influence under a Social Perception Task: Some Cognitive Factors</i>	207
Antonio Clemente et al.: <i>Adults Self-Concept Multidimensionality</i> . . .	219

NOTE: Coming from VIII volume, number 1 (1986) this journal will include only papers with similar contents into the Psychologist's fields.

CLASIFICACIÓN DE ESTILOS EDUCATIVOS PARENTALES: UN ESTUDIO EMPÍRICO

Ana MIRANDA CASAS

Francisco ALCANTUD MARÍN

Francisco RIVAS MARTÍNEZ

Departamento Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Valencia

RESUMEN

Este trabajo intenta clarificar las dimensiones de la conducta parental, centrándose en las técnicas de disciplina específicas utilizadas cuando se enseña al niño a comportarse adecuadamente.

Se partió de una muestra de 152 familias, con hijos de 4, 5 y 6 años. Los padres y madres cumplieron individualmente un cuestionario sobre las técnicas de disciplina que utilizarían ante 11 situaciones hipotéticas de interacción con sus hijos.

Posteriormente se realizó un análisis de cluster, en el que surgieron seis grupos de niños en virtud de las estrategias educativas de sus padres, y un análisis multidimensional no métrico con objeto de observar la configuración espacial de los diferentes grupos obtenidos.

SUMMARY

The aim of this work is to clarify the dimensions of parental behavior, focusing on the specific disciplinary techniques imposed on the child when being taught to behave in a desirable way.

We started with a sample of 152 parent and their sons aged 4,5 and 6 years. The fathers and the mothers individually responded to a questionnaire about the disciplinary techniques that they used in 11 possible situations of interaction with their sons.

Afterwards we carried out cluster analysis, and we found six groups of children with regard to the strategies of education used by the parent. Finally, we made a multidimensional analysis (MDSCAL) to observe the space configuration of the different cluster obtained.

INTRODUCCIÓN

Los estudios diferenciales señalan que los niños difieren notablemente en su realización de pruebas de capacidad mental, en el grado de desarrollo cognitivo y lingüístico alcanzado y en sus características de personalidad desde edades muy tempranas. Incluso aceptando la importancia de la contribución genética, no se puede negar el hecho de que existe un rango de variabilidad substancial que no puede atribuirse a la herencia biológica y que se asocia con variables ambientales (Alcantud et al, 1985; Rivas et al, 1981).

A este respecto, Jensen (1981), que no es famoso precisamente por resaltar las influencias ambientales, ha señalado que con una heredabilidad

de 0.7 a 0.8 para la inteligencia, se pueden producir importantes modificaciones en virtud de variaciones del ambiente. Así mismo, Thomas y Chess (1977) reconocieron que las características temperamentales básicas pueden experimentar cambios a lo largo del tiempo, bajo la influencia del contexto familiar. Y los trabajos de Rutter y colaboradores (Rutter, 1978; Quinton y Rutter, 1984a; 1984b), así como los Robins (1979) han demostrado la asociación entre experiencias familiares inadecuadas y problemas de comportamiento en la infancia.

Esto nos induce a considerar, que tanto el desarrollo cognitivo como la competencia social están afectados potencialmente por la calidad de vida que ofrece la familia, habiéndose adoptado por parte de los investigadores, diferentes aproximaciones y perspectivas teóricas para identificar los elementos funcionales de esta relación: factores de configuración familiar (Breland, 1974, 1977; Lancer y Rim, 1984; Minnett, 1983; Zajonc y Markus, 1975; Zajonc y Bargh, 1980), clase social (Molloy, 1981; Tizard et al, 1983), o calidad de las interacciones padres-hijo (Sigel et al, 1980).

Estas relaciones entre padres e hijos tradicionalmente se han conceptualizado en función de dos conjuntos de características, que se han considerado relativamente independientes: amor-hostilidad y control-autonomía (Schaffer, 1959). E incluso, cuando los investigadores han centrado su interés en el análisis de técnicas específicas de disciplina parental, se ha señalado una relación entre razonamiento y afecto, así como entre restrictividad y uso frecuente del castigo físico (Becker et al, 1962).

Sin embargo, estudios recientes apoyan que, en contra de la opinión tradicional mantenida al respecto, las estrategias de retirada de amor y el razonamiento no constituyen tipos alternativos o mutuamente excluyentes de disciplina, de forma que las madres que utilizan con sus hijos el razonamiento en una situación determinada, pueden emplear también estrategias como retirada de privilegios, reprimendas, e incluso castigo físico (Grusec y Kuczynski, 1980).

Pero, a pesar de que el tema ha suscitado un indudable interés por el carácter polémico que conlleva, en nuestro medio han sido más bien escasos los estudios centrados en el análisis del contexto familiar (Castelló, 1984; Escartí, 1984; Gutiérrez, 1984), y sobre todo en lo que se refiere al período de preescolar. Concretamente referido a esta etapa, Miranda (1985) realizó un estudio que se propuso como objetivo la descripción y delimitación de posibles *estilos educativos parentales*, y la asociación existente entre estos estilos de educación y diferentes aspectos del funcionamiento psicosocial en un grupo de niños preescolares. El reanálisis de los datos obtenidos en dicho trabajo, bajo una perspectiva multidimensional, constituye el contenido fundamental de este artículo.

MÉTODO

Sujetos: La muestra estaba compuesta por 152 familias, con hijos entre 4 y 6 años, que cursaban Preescolar en cinco centros valencianos, dos de Enseñanza Pública y tres de Enseñanza Privada. Todas estas familias estaban completas (dos padres), y ninguno de los niños tenía problemas psicológicos o físicos de importancia. Estaba equilibrada en cuanto a sexo, edad de los niños que la componían y de los tres grupos de clase social, delimitados en función de los ingresos totales de la familia y del nivel cultural de ambos padres.

Instrumentos: En orden a evaluar las estrategias de disciplina de los padres y la capacidad manifestada por los niños en las áreas intelectual, cognitiva y social se utilizaron varios instrumentos, realizándose su selección en virtud de los criterios de bondad psicométrica y de su adecuación a los objetivos deseados. Así, para el área de Inteligencia se utilizó la escala WPPSI (Wechsler, 1967) con baremos adaptados a la población valenciana (Rivas et al, 1981).

Los estilos cognitivos en los que fueron evaluados los niños se determinaron en función de su mayor incidencia en aspectos intelectuales, concretándose en dos: la Dependencia-Independencia de Campo y los Estilos de Categorización. La Dependencia-Independencia de Campo (DIC), se valoró a partir de la prueba de figuras enmascaradas de Coates (1972). Y los Estilos de Categorización se evaluaron a partir de una prueba de clasificación de objetos (SOCT), en la que se pedía al niño que seleccionara de entre un conjunto de objetos aquellos que se pudieran relacionar de algún modo con el estímulo que le mostraba el experimentador, clasificándose las respuestas así obtenidas según tres tipos de conceptualizaciones: Analítico-Descriptivas, Relacionales y Catoriales (Sigel y Olmsted, 1968).

Para medir la Capacidad Perceptiva-Espacial se utilizó una prueba de rompecabezas adecuada para los niveles de edad estudiados, obteniéndose a partir de ella dos indicadores, el número de aciertos y el tiempo de ejecución.

Para abordar aspectos de socialización el instrumento elegido fué la Batería de Socialización, en su versión para padres, de Silva y Martorell (1983) que abarca tanto características facilitadoras como inhibidoras de la socialización: Liderazgo, Jovialidad, Sensibilidad Social, Respeto-Autocontrol, Agresividad-Terquedad, Ansiedad-Timidez y Apatía-Retramiento.

Por último, para obtener información sobre las estrategias de educación de los padres, se utilizó el cuestionario EFE. 83 (Miranda, 1985), que sigue la línea de escalas observacionales sobre estrategias parentales de enseñanza (Laosa, 1980). En él se presentan a los padres once situaciones hipotéticas de interacción con sus hijos, ante las cuales pueden aplicar diferentes estrategias para su resolución: Premios, Alabanzas, Castigo Físico, Amenazas-Riñas, Modelado, Pasividad Consciente, Aproximación Física, Inducción, Explicaciones Fantásticas y Privación de Privilegios. Los ítems que componen el cuestionario tienen cuatro alternativas de respuesta, con objeto de evaluar el grado de presencia o ausencia de la conducta a evaluar y se respondió separadamente por el padre y por la madre.

Procedimiento: Se caracterizó a los niños de acuerdo con los datos obtenidos de los cuestionarios cumplimentados por ambos padres, con la finalidad de identificar la posible existencia de grupos de niños con los que se utilizaban estrategias de educación semejantes. Para ello, se realizó un análisis de cluster por el método "K-Means Clustering", dado que está especialmente diseñado para estudios de clasificación política cuando se cuenta con un número importante de sujetos (Alcantud, 1985).

RESULTADOS

En la TABLA 1 se presentan los resultados del análisis realizado, apareciendo en ella, tanto el número de sujetos agrupados en cada uno de los seis cluster así como las medias y desviaciones típicas de todas las puntuaciones de estrategias educativas utilizadas por los padres y madres de cada uno de ellos. Como puede constatarse a partir de la inspección de los datos que se muestran, los cluster resultantes poseen características diferenciales (las razones F son siempre significativas, $p < 0.001$). El *cluster primero* se caracteriza por estar compuesto por dieciseis sujetos, cuyos padres se distinguen fundamentalmente por su mayor frecuencia de utilización de las estrategias de "Inducción, Aproximación Física y Alabanzas", aunque también presentan una media superior a la general en el resto de técnicas de educación acotadas, excepto en "Castigo Físico". A estos padres se les puede calificar como "padres autoritativos", en el sentido en que Baumrid (1967, 1971) utilizó el término en sus monografías ya clásicas sobre tipos de autoridad parental, ya que aunque ejercen un control disciplinario firme sobre su hijo, razonan y le expresan con frecuencia su satisfacción ante una buena conducta, con expresiones de afecto, como "Alabanzas y Caricias", pudiendo afirmarse que son padres que conjuntan el amor con la disciplina.

Por otra parte, los niños de este cluster mostraron un C.I. superior, junto con un notable ajuste social, como se evidencia a partir de las puntuaciones alcanzadas en "Sensibilidad social, Respeto y Autocontrol", si bien es necesario también subrayar que destacan en cuanto a la característica de Ansiedad-Timidez (TABLA 2).

El *segundo cluster* está compuesto por veintiún sujetos, cuyos padres divergen en su acción educativa. Las madres, alcanzan puntuaciones medias superiores a la media general, a excepción de Razonamientos Fantásticos, Pasividad Consciente y Modelado, mostrando cierta semejanza con las madres del cluster anterior, en el sentido de que ambas manifiestan un máziz de actividad en la educación de sus hijos, si bien presentan puntuaciones más bajas en técnicas orientadas hacia el amor, como Aproximación Física, Inducción y Alabanzas.

Por otra parte, los padres de este cluster ofrecen pocas explicaciones a sus hijos sobre la justificación razonada de los comportamientos educativos, y que además inhiben sus expresiones de afecto para con ellos.

En relación con las características de los niños que componen este segundo cluster evidencian un ajuste social más débil que el resto de niños que componen los demás grupos, excepto en el caso del cluster 5.

El *tercer cluster* está compuesto por dieciocho sujetos y, aunque tampoco se puede hablar de una total identidad en el estilo educativo de los padres y de las madres, si que se advierte una cierta semejanza entre ellos. En este sentido, las madres destacan porque son las que presentan las pun-

TABLA 1. Caracterización de los 6 Cluster obtenidos en función de las medidas y desviaciones típicas en cuanto a Estrategias Educativas utilizadas por los padres y por las madres.
 (*Razones F significativas con GL 5 y 146 a todos los niveles).

C			N	d	Amen.-Riñas		Cast. Físico		Inducción		Fantasía		Multa		Aproxi.		Modelado		Premio		Pasi. Cons.		Alabanzas	
					X	S	X	S	X	S	X	S	X	S	X	S	X	S	X	S	X	S	X	S
L	P	1	16	18.53	11.62	4.83	5.31	4.35	28.56	3.12	2.88	3.22	10.00	6.97	26.13	2.19	19.38	5.30	10.75	7.24	18.75	4.61	29.63	3.48
U	A	2	21	17.40	7.48	2.42	3.76	2.49	18.29	4.50	1.14	1.68	5.71	3.73	16.71	4.74	9.86	2.79	4.24	1.92	7.71	3.64	16.24	5.75
S	D	3	18	19.79	11.50	3.99	6.00	5.10	24.00	3.93	4.33	4.01	10.83	4.71	20.39	5.46	15.83	2.66	12.11	4.84	12.11	4.01	22.00	4.60
T	R	4	26	16.98	7.23	4.19	3.19	5.51	18.69	6.56	1.15	1.68	3.38	3.45	16.77	3.73	8.88	2.85	3.77	2.86	7.92	4.26	14.31	4.00
E	E	5	30	17.79	9.23	3.65	6.50	3.91	22.23	4.67	3.00	3.05	7.77	3.53	18.87	4.49	13.17	3.70	8.43	3.66	11.97	4.96	23.80	4.23
R	S	6	41	16.40	6.27	3.55	1.83	2.14	27.02	4.11	0.98	1.94	4.46	3.38	23.71	4.78	14.37	4.18	6.07	3.40	6.37	4.24	27.63	4.71
X General					8.37		4.11		23.25		2.03		6.44		20.46		13.27		7.10		9.91		22.57	
F					8.48		6.47		19.50		6.43		11.89		16.97		24.33		15.41		23.26		43.85	
C	M	1			10.19	4.34	4.00	3.20	30.06	2.67	3.25	4.06	6.94	3.45	27.06	3.36	17.44	4.76	8.31	4.25	18.38	4.11	29.13	4.43
U	A	2			10.29	5.51	5.33	3.97	28.81	3.11	1.90	2.30	9.62	6.71	25.33	3.69	14.43	3.72	8.62	5.32	10.19	6.76	28.38	3.51
S	D	3			13.67	5.04	6.22	6.16	26.89	4.06	4.61	4.13	11.61	5.44	25.33	4.84	21.67	4.60	14.61	5.48	13.11	5.19	28.56	3.84
T	R	4			6.92	4.07	2.50	3.04	21.85	5.40	0.85	1.16	2.42	2.30	19.12	4.34	10.15	3.83	3.58	2.53	7.65	5.34	15.23	4.85
E	E	5			9.50	5.37	6.30	5.04	20.37	4.93	3.03	4.21	6.47	3.67	17.90	4.57	11.00	2.86	7.17	4.46	10.63	4.24	20.97	4.19
R	S	6			6.59	3.69	2.71	2.21	26.88	3.92	1.41	2.71	3.95	2.79	24.27	4.31	16.07	4.09	6.39	3.97	8.73	5.23	27.27	4.74
X General					8.95		4.53		25.34		2.28		6.19		22.70		14.64		7.56		10.66		24.47	
F					7.56		7.66		20.10		4.27		16.44		18.67		26.20		15.07		10.73		40.59	

TABLA 2. Medias y desviaciones típicas de las variables de inteligencia, cognitivas y de socialización de los niños clasificados en los seis Cluster.

	Cluster I		Cluster II		Cluster III		Cluster IV		Cluster V		Cluster VI		Total	
	X	S	X	S	X	S	X	S	X	S	X	S	X	S
C. I. Total	120.38	17.69	110.95	17.31	105.61	13.57	114.15	18.35	110.55	17.50	110.02	18.52	111.52	17.65
Autocontrol	98.94	27.03	121.19	18.08	119.17	25.70	111.85	23.84	117.94	23.70	108.49	22.11	112.97	23.73
Liderazgo	9.19	3.73	7.33	3.58	8.44	4.25	7.42	3.40	7.94	4.17	10.90	3.62	8.54	3.88
Jovialidad	9.88	2.36	10.33	1.59	9.50	2.94	10.12	1.99	9.32	2.56	10.80	1.60	10.07	2.19
Sensibilidad So.	8.75	3.02	6.33	3.12	6.67	3.40	6.23	3.41	5.48	2.86	7.68	3.26	6.80	3.29
Respeto-Autocon.	9.69	4.54	8.43	3.08	8.78	3.83	9.27	3.99	9.42	3.61	10.41	3.90	9.48	3.82
Agresividad	8.13	3.05	9.62	3.22	9.06	3.17	6.92	3.49	9.39	3.42	7.59	3.65	8.35	3.71
Apatía-Retraini.	5.38	4.19	3.86	2.54	4.72	4.56	3.92	4.00	6.48	5.10	3.20	2.50	4.48	3.97
Ansiedad-Timidez	8.00	2.00	6.10	2.26	6.39	2.91	6.35	2.97	7.48	3.38	6.20	2.62	6.69	2.83
N.º C. Analíticas	10.00	6.84	8.67	6.02	9.83	8.99	8.58	7.86	8.23	10.41	13.54	11.25	10.14	9.38
N.º C. Catoriales	2.75	3.70	2.00	3.41	1.22	1.11	2.96	3.01	3.39	1.93	2.49	3.43	2.56	3.33
N.º C. Relacionales	2.75	2.24	3.19	2.77	4.44	4.67	3.31	3.26	4.19	4.21	2.56	2.78	3.35	3.44
N.º C. Erróneas	1.63	2.73	3.05	5.79	4.00	4.67	4.69	10.88	2.87	6.39	1.39	2.37	2.81	6.17
N.º C. Totales	17.19	4.28	16.95	5.70	19.06	7.58	19.54	13.36	19.00	11.07	20.29	8.91	18.97	9.40
A. P. Perceptiva	16.88	2.19	16.95	2.16	15.22	2.58	16.15	3.62	15.74	3.64	16.41	2.42	16.22	2.90
Peft. (Dic.)	18.50	2.22	18.43	2.25	18.56	3.18	18.38	3.15	17.32	3.01	18.71	2.19	18.33	2.06

tuaciones medias más elevadas en "Razonamientos Fantásticos" y técnicas con una lógica subyacente de intercambio, como "Premio y Privación de Privilegios", dándose prácticamente la misma situación en el caso referido a padres, que alcanzan además valores notables en "Riñas y Castigo Físico", de lo cual se deduce que son padres que ejercen un control fuerte sobre el niño, en base fundamentalmente a mecanismos autoritarios o de aserción de poder.

Un dato de interés se relaciona con el hecho de que los niños de este tercer cluster son los que presentan una puntuación más baja en la prueba de Inteligencia y un número menor de las conceptualizaciones que requieren un nivel de abstracción más elevado: las conceptualizaciones categóricas.

El *cluster* cuarto está conformado por veintiseis sujetos, siendo uno de los más homogéneos ($\bar{d} = 16.98$). Se caracteriza por el estilo de educación permisivo o pasivo de ambos padres, como lo pone de manifiesto el hecho de que todas las estrategias educativas sin distinciones, muestren una frecuencia baja de utilización. Por lo tanto, puede afirmarse que se trata de padres "permisivos" o "indulgentes", y que se inhiben en cierto modo de ejercer un control sobre el comportamiento del hijo.

El dato más relevante respecto a características presentadas por los niños de este grupo es su baja puntuación en "Agresividad", que alcanza niveles de significación estadística respecto a los niños de los cluster 2 y 5. Esto, puede justificarse por el carácter de hostilidad evidenciado por los padres, sobre todo en el caso del cluster 5, aunque también puede ofrecerse una explicación alternativa, en el sentido de que sea precisamente el comportamiento difícil de los niños el determinante de la restrictividad parental, tal y como han sugerido autores relevantes sobre temática infantil (Mash y Johnston, 1983; Robison y Eyberg, 1980).

El *quinto cluster* está compuesto por treinta sujetos, cuyos padres sobresalen por la utilización de mecanismos de control especialmente de tipo coercitivo, como "Riñas", y sobre todo "Castigo Físico" que alcanza valores medios importantes, llegando incluso a ostentar el valor máximo entre todos los grupos. Además, la dimensión de afectividad está débilmente representada, sucediendo lo mismo con el razonamiento, por lo que analizando conjuntamente estos indicadores puede concluirse que se trata de padres "coercitivos", que establecen básicamente las relaciones con sus hijos en un clima dominado básicamente por la restrictividad y la coerción, y que exponen las razones de las normas con una frecuencia menor que otros grupos de padres. Esta coerción parental se relaciona con un nivel de "Agresividad" elevado en los hijos, que también destacan por su "Apatía-Retrainimiento" y muestran asimismo déficits en cuanto a aspectos cognitivos se refiere, ya que presentan un menor número de conceptualizaciones analíticas y menos áciertos en la prueba de "Dependencia-Independencia de Campo".

El último cluster, el sexto, es el más homogéneo ($\bar{d} = 16.40$) y está compuesto por cuarenta y un sujetos, cuyos padres pueden caracterizarse como padres "afectivos", ya que presentan las frecuencias más bajas en cuanto a utilización de técnicas de aserción de poder, mientras que las estrategias positivas orientadas hacia el amor, como "Inducción, Aproximación Física y Alabanzas", presentan valores por encima de la media general. En definitiva, puede decirse que las relaciones padres-hijo se fundamentan en el apoyo y en el afecto.

Los niños incluidos en este grupo son los más ajustados socialmente, junto con los del primer cluster, destacando básicamente en aspectos como "Jovialidad, Respeto y Liderazgo". Además presentan ventajas en la realización de pruebas cognitivas, como lo evidencia el número de conceptualizaciones analíticas emitidas y la puntuación alcanzada en la prueba de "Dependencia-Independencia de Campo".

Por otra parte, en el estudio comentado de Miranda (1985), con objeto de examinar las relaciones entre las variables de interés, se realizó un análisis factorial en el que se incluyeron, tanto las características cognitivas y de socialización de los niños, como las estrategias educativas parentales, obteniéndose, entre otros, dos factores: el primero, definido como *factor de disciplina basada en el afecto* en el que destacaban por el valor de sus saturaciones la "Inducción, Aproximación Física, Modelado y Alabanzas"; y el segundo, denominado *factor de disciplina autoritaria*, en el que se agrupaban fundamentalmente estrategias educativas de matiz impositivo, como "Castigo Físico, Privación de Privilegios, Riñas, Razonamiento Fantástico, Premio y Pasividad Consciente".

Estos resultados apuntaban hacia la posibilidad de ubicar a los sujetos en estas dimensiones, y dado que disponíamos de la tipología empírica referenciada anteriormente, analizar las relaciones existentes entre los seis grupos de sujetos, en función de sus distancias a los respectivos centros de los grupos en relación a las estrategias de educación utilizadas. Para alcanzar este objetivo, realizamos un análisis multidimensional no métrico (MDSCAL) sobre la matriz de distancias entre cluster, que aparece reflejada en la TABLA 3.

TABLA 3. Matriz de Distancias entre cluster

	1	2	3	4	5	6
2	27.59					
3	18.05	19.64				
4	36.32	19.83	32.09			
5	24.12	18.72	20.66	17.39		
6	20.84	18.88	22.15	24.09	28.11	

Las dos dimensiones obtenidas mediante el análisis realizado, se presentan en la TABLA 4, observándose que el valor del índice de "stress"

demuestra una aceptable representación espacial de la configuración de distancias que queda reflejada en la TABLA 3.

TABLA 4
Dimensiones obtenidas en el Análisis Multidimensional no métrico

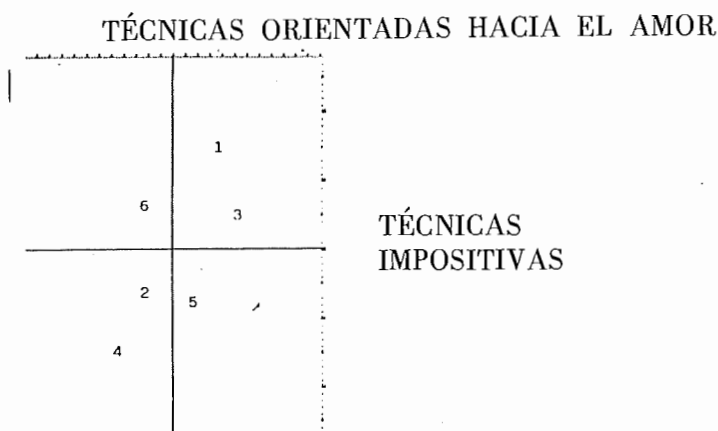
	DIMENSIONES	
	1	2
Cluster 1	0.86	1.08
Cluster 2	-0.17	-0.65
Cluster 3	0.96	0.30
Cluster 4	-1.01	-0.91
Cluster 5	0.48	-0.29
Cluster 6	-0.50	0.47

STRESS 0.05

La primera dimensión se caracteriza por el peso negativo de los cluster 4, 6 y 2, y positivo de los cluster, 3, 1 y 5, pudiendo definirse como un continuo que oscilaría entre una mayor y menos frecuencia de utilización de estrategias de educación impositivas, dado que el grupo con un valor positivo más alto es el 3, mientras que corresponde al cluster 6 el peso negativo mayor. Por el contrario, en la segunda dimensión aparecida, el mayor peso positivo lo detenta el cluster 1, seguido del 6, correspondiendo a los grupos 4, 2 y 5 saturaciones negativas en esta dimensión, que queda conceptualizada como utilización en mayor o menor grado de técnicas positivas orientadas hacia el amor.

En efecto, esta situación se refleja en la configuración espacial (Gráfico 1), en función de la matriz de distancias entre cluster, en la cual aparecen

Gráfico 1.
Representación Espacial de la Configuración de Distancias entre Cluster



ubicados en los cuatro cuadrantes resultantes los grupos de padres diferenciados en cuanto a las dimensiones que representan dos tipos diferentes de aproximaciones educativas. Conviene subrayar al respecto, la oposición entre los grupos 6 y 5, que refleja la utilización preferente de estrategias orientadas hacia el amor en el primer caso, y de estrategias de aserción de poder en el segundo. Del mismo modo, también merece señalarse la localización diferencial de los grupos 1 y 4, que se relaciona con la máxima y mínima frecuencia con la que se utilizan los dos grupos de técnicas de educación obtenidos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir del estudio anteriormente realizado por Miranda (1985) surgió una tipología empírica de padres, compuesta por seis estilos educativos diferenciados y que fueron denominados respectivamente "Autoritativos", "Divergentes", "Autoritarios", "Permisivos", "Coercitivos" y "Afectivos", mostrando los niños de los distintos grupos diferencias en cuanto a funcionamiento intelectual, cognitivo y social. A este respecto, en síntesis puede afirmarse que los hijos de padres "Autoritativos" y "Afectivos" destacaban por su ejecución en diferentes pruebas en las que fueron evaluados, mientras que los hijos de padres considerados como "Divergentes", y sobre todo "Coercitivos" evidenciaron justamente la tendencia contraria.

Por otra parte, se han encontrado de nuevo las dos dimensiones obtenidas en el estudio factorial antes referido, mediante una estrategia metodológica diferente; pero de los resultados presentados se desprende que no cabe hablar de un eje de covariación bipolar, tal como hostilidad-amor, sino más bien de continuos, dentro de los cuales se ubican las relaciones padres-hijo, en función de la mayor o menor frecuencia de utilización de técnicas o estrategias de uno u otro tipo.

Una última reflexión es que, asumiendo las limitaciones de un trabajo como el aquí presentado, que no se ha realizado en base a técnicas de observación directa de comportamientos de la familia en situaciones naturales, como hubiera sido deseable, las tendencias apuntadas pensamos que pueden contribuir en cierto modo a una toma de conciencia por parte de los psicólogos que trabajan fundamentalmente en el campo de la educación escolarizada, de la frase de Pfeiffer y Tittler (1983): "Tratar al niño dentro del ambiente escolar, mientras que se ignora su ambiente familiar, reduce significativamente la posibilidad de que se produzcan efectos positivos y duraderos en la vida del niño".

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALCANTUD, F. (1985): *Técnicas de clasificación*. Servicio de Publicaciones Universitarias de Valencia S. A.
- BAUMRIND, D. (1967): Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-83.
- BAUMRIND, D. (1971): Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4 (1).
- BELL, R. y HARPER, L. V. (1977): *Child effects on adults*. New York. Wiley.
- BRELAND, H. M. (1974): Birth order, family configuration and verbal achievement. *Child Development*, 45, 1.011-1.015.
- BRELAND, H. N. (1977): Family configuration and intellectual development. *Journal of Individual Psychology*, 33, 86-96.
- CASTELLO, N. (1984): *Relaciones paterno-filiales y ajuste psicosocial y escolar*. Tesis de Licenciatura. Universidad de Valencia.
- COATES, S. (1972): *Preschool Embedded Figures Test*. Palo Alto. California: Consulting Psychologists Press.
- ESCARTI, A. (1984): *Análisis diferencial de la interacción familiar y la autoestima según las variables de edad, sexo y nivel sociocultural*. Tesis de licenciatura. Universidad de Valencia.
- GRUSEC Y KUCZYNSKI, L. (1980): Direction of effects in socialization: A comparison of the parent versus the child's behavior as determinants of disciplinary techniques. *Developmental Psychology*, 16, 1-9.
- GUTIERREZ, M. (1984): *Disciplina familiar y variables escolares*. Tesis de Licenciatura. Universidad de Valencia.
- JENSEN, A. R. (1981): Raising the I.Q.: The Ramey and Haskins study. *Intelligence*, 5, 29-40.
- JONES, D. C.; RICKEL, A. V. y SMITH, R. L. (1980): Maternal child-rearing practices and social problem-solving strategies among preschoolers. *Developmental Psychology*, 16, 241-242.
- KNIGHT, G. P.; KAGAN, S. y BUIEL, R. (1982): Perceived parental practices and prosocial development. *The Journal of Genetic Psychology*, 141, 57-65.
- LANCER, I. y RIM, Y. (1984): Intelligence, family size and sibling age spacing. *Personality Individual Differences*, 5, 151-157.
- LAOSA, L. M. (1978): Maternal teaching strategies in Chicano families of varied educational and socioeconomic levels. *Child Development*, 49, 1.129-1.135.
- LAOSA, L. M. (1980): Measures for the study of maternal teaching strategies. *Applied Psychological Measurement*, 4, 355-366.
- MASH, E. y JOHNSTON, Ch. (1983): Parental perceptions of child behavior problems, parenting self-esteem and mothers reported stress in younger and older hyperactive children and normal children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51 (1), 86-99.
- MINNETT, A. M.; VANDELL, D. L. y SANTROCK, J. W. (1983): The effects of sibling status on sibling interaction: Influence of birth order, age spacing, sex of child, and sex of sibling. *Child Development*, 54 (4), 1.064-1.072.
- MIRANDA, A. (1985): *Estrategias familiares educativas, estructura de la familia y características psicosociales de los niños preescolares*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.
- MOLLOY, G. N. (1981): Subcultural differences on selected cognitive tasks. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 105-108.
- PATTERSON, G. R. (1979): A performance theory for coercive family interaction, In R. B. Cairns (Ed.), *The analysis of social interactions: methods, issues and illustrations*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- PATTERSON, G. R. (1976): *Living with children: new methods for parents and teachers*. Champaign III Research Press.
- PFEIFFER, S. I. y TITTLER, B. I. (1983): Utilizing the multidisciplinary team to facilitate a school-family systems orientation. *School Psychology Review*, 12, 168-173.
- QUINTON, D. y RUTTER, M. (1984): Parents with children in care-I. Current circumstance and parenting. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 25 (2), 211-219.
- QUINTON, D. & RUTTER, M. (1984): Parents with children in care-II. Intergenerational continuities. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 25 (2), 231-250.
- ROBINS, L. N. (1979): Follow-up studies, In *Psychopathological Disorders of Children* (Edited by Quay and Werry, J. S.) John Wiley.

- ROBINSON, E. A.; EYBERG, S. M. y ROSS, A. W. (1980): The standardization of a Inventory of child conduct problem behaviors. *Journal of Clinical Child Psychology*, Spring, 22-28.
- RIVAS et al (1981): *Escala de Inteligencia (WPPSI) en preescolares valencianos*. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- RUTTER, M. (1978): Family area and school influences in the genesis of conduct disorders, in Hersov, Berger & Shaffer (Eds.), *Agression and antisocial Behavior in Childhood and Adolescence* (Journal of Child psychology & Psychiatry. Book Series, N.º 1). Oxford: Pergamon.
- SCHAEFFER, E.S. (1959): A circumplex model for maternal behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59, 226-235.
- SIGEL, I. E. y OLMSTED, P. (1968): *Categorizing test scoring manual*. Detroit Mich: Michigan State University Head Start Evaluation and research center.
- SIGEL, I. E. (1981): Child development research in learning and cognition in the 1980s: Continuities and Discontinuities from the 1970s. *Merrill Palmer Quartely*, 4, 347-371.
- SIGEL, I.E.; MCGUILLICUDDY-DeLISI y JOHNSON, J. E. (1980): *Parental distancing beliefs an children s representational competence within family context*. Educational Testing Service. Princeton. New Jersey.
- SILVA, F. y MARTORELL, M. C. (1983): *BAS 1, BAS 2. Bateria de Socialización* (Profesores y Padres). Madrid. TEA.
- THOMAS, A. y CHESS, S. (1977): *Temperament and development*. New York: Brunner-Mazel.
- THOMAS, D. L; GECAS, V.; WEIGERT, A. y ROONEY, E. (1974): *Family socialization and the adolescence*. Lexington, Mass.
- TIZARD, B.; HUGUES, M.; CARMICHAEL, H. y PINKERTON, G. (1983): Language and social class: Is verbal deprivation a myth?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 24, 533-542.
- WECHSLER, D. (1967): *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence, Manual*. New York. Psychological Corporation.
- ZAJONC, R. B. y BARGH, J. (1980): Birth order, family size and decline of SAT scores. *American Psychologist*, 35, 662-668.

CALIFICACIONES ESCOLARES Y REALIDAD

Anna LOPEZ PUIG
Departamento de Psicología. Tarragona

RESUMEN

El presente trabajo pretende mostrar cómo el aprobado y el suspenso en matemáticas no significan necesariamente que los sujetos que han obtenido esas calificaciones tengan o no tengan capacidad para reconocer una suma en un contexto práctico. Se han examinado 269 sujetos, de 1.º, 2.º, 3.º, 4.º y 5.º curso de E.G.B.. A estos sujetos se les planteó que expresaran la relación entre una suma con material empírico y las actividades escolares. Los datos obtenidos han puesto de manifiesto una disociación clara entre la actividad escolar y extraescolar, así como un bajo nivel de comprensión del concepto de adición.

SUMMARY

This study tries to show how those students who have either passed or failed their mathematics exam, may or may not be able to add up in everyday circumstances. 269 students from the 1st, 2nd, 3rd, 4th and 5th year of E.G.B. have been surveyed. These students were suggested to express the relationship between a sum with empirical material and school activities. The facts obtained made manifest a clear dissociation between school and extra school activity as well as a low level of comprehension of the concept of addition.

INTRODUCCIÓN

Uno de los objetivos pedagógicos de nuestro actual Sistema Educativo, a partir del ciclo inicial (5, 6, 7 años) es el aprendizaje de las operaciones de sumar y restar.

Se sabe que en el proceso de aprendizaje hay que considerar no solamente la adquisición de unos mecanismos, sino también la adquisición real de conocimientos "Los conocimientos serán reconocidos como tales porque pretenden resolver ciertos problemas y dominar determinadas situaciones", nos dice Brun (1979), cuando habla acerca de la pedagogía de las matemáticas y psicología. El escolar al incorporar cualquier concepto, ya sea, matemático, físico, social, mediante los procesos de asimilación y acomodación, lo hace partiendo de la capacidad que le proporciona su estructura intelectual. Sólo si ésta presenta el carácter operacional que exige la asimilación del concepto en cuestión, podrá el niño incorporarlo realmente.

Si tenemos en cuenta que, la adquisición de un determinado concepto es considerado, en nuestra sociedad, como exponente de un nivel intelectual determinado, el juicio negativo o positivo del maestro, acerca del nivel de adquisición de conocimientos del alumno, tiene una trascendental importancia.

Las notas escolares en matemáticas, durante mucho tiempo, han dicotomizado a nuestros alumnos en "buenos" y "malos" en tal disciplina. Los "buenos" han sido aquellos sujetos que han alcanzado el éxito al resolver los ejercicios matemáticos propuestos por el maestro. Contrariamente, los "malos" no los han logrado superar.

Con el presente trabajo pretendemos conocer acerca de las razones que sustentan estas categorías escolares a través de la noción SUMA que es básica para ulteriores aprendizajes matemáticos.

FINALIDAD DEL TRABAJO

La comprensión del concepto de adición implica no sólo ser capaz de resolver positivamente ejercicios escolares de suma, sino también la capacidad de generalización de la estructura subyacente a situaciones diferenciadas (Moreno y Sastre, 1980).

Nuestro propósito al realizar este trabajo está centrado en conocer cuál es el grado de semejanza entre una situación escolar (resolución de sumas) y una situación extraescolar donde se realiza una suma con material empírico.

Una vez establecido el tipo de relación entre ambas situaciones intentaremos analizar cómo están relacionadas las siguientes variables: capacidad de reconocimiento de la suma en un contexto práctico y capacidad matemática del escolar en el aprendizaje de las matemáticas.

MUESTRA Y PROCEDIMIENTO

La muestra la constituyen 269 sujetos que cursaban la 1.^a etapa de E.G.B. (de 1.^o a 5.^o curso) durante el curso escolar 1978-79 y pertenecían a dos escuelas diferenciadas por el sistema pedagógico y nivel sociocultural. Una de ellas aplicaba un sistema pedagógico tradicional y el origen sociocultural de los sujetos era bajo. En cambio, la otra escuela se caracterizaba por una metodología más activa y el origen sociocultural de sus alumnos se encuadraba dentro del nivel medio-bajo.

El procedimiento seguido para alcanzar el objetivo propuesto ha consistido en situar el niño frente a una situación estructuralmente isomorfa a aquella donde se ha desarrollado el aprendizaje de la noción suma. Esta situación correspondería a la primera gran categoría establecida por Vergnaud (1976) en las relaciones numéricas aditivas.

En esta situación se le exige al niño el análisis de la sucesión temporal que interviene en la operación de adición. Ello equivale a analizar las coordinaciones existentes entre la situación inicial (S_1) y la acción o transformación (T) y la situación final (S_2).

La situación propuesta por nosotros consistía en dar al niño en primer lugar un conjunto de cuatro caramelos y a continuación dos más, tal como indica el esquema adjunto. El niño debía analizar el proceso secuencial de la operación de adición. Una vez finalizado, el experimentador invitaba al niño a reflexionar, si lo que había presenciado se parecía en algo a lo que realizaba en el aula escolar. Si el niño respondía que sí, se la preguntaba a qué actividad se parecía.

CRITERIOS DE CODIFICACIÓN

Responden a los dos aspectos que refleja el presente trabajo. Por una parte nos indica si los sujetos de la muestra, cuando hacen sumas, ven en esta actividad una utilidad práctica y por consiguiente establecen un vínculo entre dos ambientes, el escolar y el extraescolar. Por otra parte, conocer, si el obtener buenas notas en matemáticas es una garantía de la comprensión de la adición.

En lo concerniente a la capacidad de reconocimiento de la suma en un contexto práctico han sido los siguientes: Ante la diversidad de respuestas aparecidas hemos procedido a clasificarlas en primer lugar según un criterio dicotómico: Relaciona la operación de adición con los contenidos escolares o no lo relaciona. En segundo lugar, hemos agrupado las respuestas en varios bloques teniendo en cuenta todos los criterios o aspectos dignos de mención.

Así pues, en la categoría: *Lo relaciona* se ha considerado, si lo relaciona con algo escolar, si lo relaciona con alguna actividad matemática o si lo relaciona con la operación lógico-aritmética correspondiente. En lo referente a la categoría: *no lo relaciona* hemos matizado si consideraba que era distinto de algo escolar o que no lo hacían nunca en el aula.

En cuanto a la relación entre la capacidad de reconocimiento de la operación de adición y nivel matemático escolar, son los que se expresan a continuación: Cuando hablamos de "éxito" en la prueba nos referimos a las conductas de aquellos sujetos que son capaces de relacionar la operación de adición con los contenidos escolares expresando claramente la operación aritmética correspondiente. Sin embargo, en la categoría de "fracaso" englobamos las respuestas complementarias a la anterior.

La categoría "no apto" comprende a aquellos sujetos cuya calificación en matemáticas es de suspenso. La de "apto" corresponde a aquellos alumnos que tienen de nota en matemáticas igual o superior al aprobado.

ANÁLISIS DE LAS CONDUCTAS Y COMPARACIÓN DE RESULTADOS

El análisis de las conductas se lleva a cabo siguiendo los dos criterios establecidos. Los resultados se resumen en los cuadros 1, 2, 3 y 4.

En relación con el reconocimiento de la suma de un contexto práctico.

A) ESCUELA TRADICIONAL

Cuadro N.º 1

Relación de la operación de adición con contenidos escolares.
Análisis cualitativo

Conductas Cursos E.G.B.	LO RELACIONA			%	NO LO RELACIONA		%
	% algo escolar	% matemáticas	% operación lógico-aritmética correspondiente		% distinto de algo escolar	% No lo hacen nunca	
1.º	46	3	0	49	48	3	51
2.º	16	7	7	30	24	46	70
3.º	11	5	0	16	63	21	84
4.º	17	17	17	51	49	0	49
5.º	4	30	47	81	19	0	19

1.º Curso de E.G.B.: Se observa que en este curso ningún sujeto ha sido capaz de reconocer la operación de adición en este contexto.

El 46% del colectivo de la clase afirman que sí se parece a lo que realizan en clase, pero la relación que establecen es puramente perceptiva, basada en simples criterios de conveniencia y sin ninguna conexión lógica con la realidad que acaban de presenciar.

Justifican su respuesta de la siguiente manera:

“Sí, porque una niña cuando era su cumpleaños, la señorita cogió los caramelos y los repartía”.

“Sí, se parece a los cuadros que hay pegados en la pared”.

Sólo un 3% ha sido capaz de establecer una relación de semejanza entre la realización material de la operación de adición y la actividad escolar en matemáticas. Así este sujeto dice:

“Sí, a conjuntos, la señorita pone una redonda y luego pone cosas o caramelos”.

El 51% restante niega de entrada toda relación entre las dos situaciones que pretendemos comparar. Afirman que no se parecen porque en la clase hacen otras actividades que pueden estar comprendidas entre repartir caramelos y estudiar ciencias y lenguaje, hasta hacer matemáticas. Citemos unos ejemplos:

“No, porque en la clase escribimos, estudiamos, catalán, ciencias, lenguaje, matemáticas, números, cuentas de restar”.

“No, en la clase usamos los lápices y también hablamos, escribimos, escribimos en la pizarra, hacemos plastilina, deportes, salimos al pa-

tio, jugamos en el patio, hacemos cuentas, ahora hemos empezado por las de restar”.

“No, nosotros no hacemos esto, escribimos, hacemos matemáticas sin Sugus, con cuadritos y ponemos un número, a veces hacemos la caligrafía, hay que repasarla, catalán de leer y escribir, la libreta de copia y dictado a veces hay cuerdas y tiene unos puntitos”.

2.º Curso de E.G.B.: El 93% del colectivo de segundo curso no reconoce la operación lógico-aritmética que acaba de presenciar a nivel de acción. Un 46% afirma que no lo han hecho nunca en sus aulas escolares y otro 24% responde que no, porque lo que hacen en clase son cosas totalmente distintas.

Un solo sujeto ha expresado lo siguiente:

“Sí, cuando sumamos, hacemos sumas y restas”.

El resto de los niños, o bien dicen que sí, que se parece a cualquier aspecto escolar o actividad llevada a cabo en las aulas, que no guarda relación con lo realizado por el experimentador (16%), o en otros casos, lo relacionan con actividades escolares de matemáticas (7%).

3.º Curso de E.G.B.: En este nivel donde la práctica en hacer sumas es sensiblemente superior a la de cursos anteriores, el porcentaje de sujetos que niegan la relación entre las dos situaciones isomorfas, que pretendemos comparar, es superior al alcanzado en todos los cursos (84%). Es necesario remarcar que este curso presentaba deficiencias en cuanto a dedicación por parte del maestro (en una misma aula se desarrollaban dos cursos escolares, 3.º y 4.º de E.G.B.).

La ausencia de relación es explícita y se observa un conformismo al sistema establecido tal como se deduce de la siguiente verbalización:

“No, en clase explican matemáticas y lengua, ciencias sociales y todo lo que se puede hacer a nuestra edad”.

Por otro lado, vemos también como estos sujetos intentan establecer un vínculo entre ambas situaciones. Sin embargo, su grado de adquisición de la operación de adición es tan ínfimo que solo les permite expresar parte de los esquemas de acción que intervienen en la transformación “suma”. Así dicen:

“Sí, cuando me dan los lápices que he perdido, los bolígrafos o colores”.

“Sí, cuando es el cumpleaños nos echan caramelos en la mano”.

“Dar”, “echar”, son acciones utilizadas por el experimentador pero que no indican la transformación de los dos conjuntos iniciales y, por consiguiente, la sucesión temporal que interviene en la “suma”.

4.º Curso de E.G.B.: Se observa un descenso de las conductas que consideran la coordinación de las acciones que intervienen en la suma alejadas de su vida escolar, y por el contrario, aumenta el número de sujetos que ven la relación intrínseca entre ambas situaciones (17%).

5.º Curso de E.G.B.: El porcentaje de éxitos alcanzado por el reconocimiento de la operación en un contexto práctico ha aumentado considerablemente. Así un 47% de ellos afirman:

“Sí, a la suma, antes no había nada y ahora hay seis Sugus”.

“Sí, a la suma, ha cogido cuatro caramelos y luego dos más y entre todos han sido seis”.

“Sí, a la suma, primero ha sacado cuatro y has sumado dos más”.

Se observa ya un cierto grado de generalización del concepto de adición aprendido en el contexto escolar que es una situación distinta a la nuestra. En estos ejemplos apuntados vemos la sucesión de acciones que intervienen en la suma, la situación inicial (S1), la transformación (T) y la situación final (S2).

B) ESCUELA ACTIVA

Cuadro N.º 2

Relación de la operación de adición con contenidos escolares.
Análisis cualitativo

Conductas Cursos E.G.B.	LO RELACIONA				NO LO RELACIONA		
	% algo escolar	% matemáticas	% operación lógico-aritmética correspondiente		% distinto de algo escolar	% No lo hacen nunca	%
1.º	18	3	6	27	73	0	73
2.º	15	0	0	15	45	40	85
3.º	27	11	10	48	31	21	52
4.º	8	21	29	58	42	0	42
5.º	5	20	25	50	45	5	50

1.º Curso de E.G.B.: Sólo un 6% expresa la relación directa que existe entre el componer dos conjuntos de objetos por medio de la acción material y la transformación de dos conjuntos numéricos por medio del signo de adición (+). Es importante resaltar que estos niños dedicaban la mayor parte del horario escolar de matemáticas al aprendizaje de la noción de adición.

Por consiguiente, la gran mayoría de la clase fracasa al responder a la pregunta que le formulamos. Veamos unos ejemplos:

“Me parece que no, nunca hemos hecho cosas con caramelos, hacemos matemáticas, sumas, restas”.

“No, hacemos otras cosas, dictado, dictado de números, cálculo mental, te dicen que un niño tiene cuatro canicas y le dan dos más, sólo lo pueden decir el lápiz y la mente y lo ponemos en el papel”.

El niño está tan fuertemente ligado a los instrumentos típicamente escolares, como son los lápices, papel, pupitre, que no acepta otras situaciones para llevar a cabo el aprendizaje de las matemáticas, como nos lo demuestra el ejemplo anterior.

2.º Curso de E.G.B.: Estos sujetos que han logrado superar las evaluaciones escolares de matemáticas de 1.º Curso (para lo cual es necesario la resolución positiva de la operación de adición) son incapaces en su totalidad de reconocer a nivel de acción los grafismos escolares que tan bien manejan cuando resuelven los ejercicios de “sumas”.

Un 40% de estos niños afirman categóricamente que lo que ha hecho el experimentador no lo hacen nunca en clase ya que según ellos no juegan con caramelos y en los libros no hay cosas con caramelos, etc.

El resto de los sujetos usan el si o el no sin ningún contenido lógico, pues en ambos casos las relaciones que establecen son arbitrarias sin ninguna relación de semejanza con la operación aritmética objeto de nuestro estudio.

3.º Curso de E.G.B.: Observamos una disminución importante en lo que respecta a los sujetos que manifiestan una ausencia de reconocimiento de la operación en un contexto práctico. Sin embargo los que son capaces de generalizar el concepto de adición a la situación propuesta por nosotros alcanzan un porcentaje muy bajo si lo comparamos con el porcentaje de aprobados en matemáticas que registra este colectivo de E.G.B. (86%).

4.º Curso de E.G.B.: Se evidencia un claro aumento de sujetos que alcanzan el éxito (29%) al igual que los que los relacionan con el aprendizaje escolar de las matemáticas (21%). Ningún sujeto ha realizado una afirmación rotunda de que aquello no lo hacen nunca en clase.

Sin embargo, considerando que estos niños han pasado tres años de su escolaridad (1.º, 2.º y 3.º curso), realizando ejercicios escolares de operaciones aritméticas elementales como es la suma, no deja de ser sorprendente el que tan sólo un 29% reconozca la operación de adición en un contexto práctico.

5.º Curso de E.G.B.: Aún siendo este curso el más evolucionado de

nuestra población, los niños todavía persisten en el error al no reconocer la relación de semejanza que existe entre las dos situaciones que pretendemos comparar.

A pesar de que estos niños resuelven ejercicios escolares que implican conceptos matemáticos mucho más complejos que la operación de adición, no son capaces de reconocer la estructura lógico-matemática que constituye el sustrato de algunos de ellos. Así sólo un 25% afirman que aquello es una suma porque sumamos cosas. Un 21% lo relaciona con los conjuntos u otras operaciones aritméticas distintas de la suma. Un 5% se centra en el material concreto y niega toda relación de parecido porque en su clase no hacen nada con "Sugus".

Como en todos los cursos de esta Escuela Activa, la conducta predominante sigue siendo el responder que no se parece porque en clase "hacemos cosas más difíciles, hacer fichas, leer...", "en clase cogemos dos conjuntos y ponemos cuatro en cada conjunto o dos, en clase son unos conjuntos que se ponen unas cruces o redondelas y se van uniendo", "aquí lo hacemos con caramelos y allí lo hacemos escrito y en la hoja y con números". Esta disociación entre la actividad escolar y extraescolar se mantiene a pesar de la edad y nivel escolar de los sujetos.

En relación con la capacidad para reconocer la operación de adición y nivel matemático escolar: Los cuadros 3 y 4 muestran la relación existente entre los diferentes niveles de reconocimiento de la operación de adición, analizados más arriba, y el nivel escolar alcanzado por estos sujetos en el aprendizaje de las matemáticas.

A) ESCUELA TRADICIONAL

cuadro núm. 3

		NO APTO	APTO
1.º CURSO	FRACASO	34,39%	65,62%
	ÉXITO	0%	0%
2.º CURSO	FRACASO	23%	69,2%
	ÉXITO	3,8%	3,8%
3.º CURSO	FRACASO	26,3%	73,6%
	ÉXITO	0%	0%
4.º CURSO	FRACASO	13%	69,5%
	ÉXITO	0%	17,3%
5.º CURSO	FRACASO	27,07%	30,7%
	ÉXITO	19,3%	26,93%

Como el lector puede comprobar la puesta en relación de las dos variables que pretendemos comparar nos permite constatar de nuevo como el aprobar o suspender las matemáticas no presenta una relación directa con el éxito o fracaso en la prueba.

Sujetos que fracasan en la prueba aprueban en porcentajes considerables las matemáticas (1.^{er} Curso: 65'62%; 2.^o Curso: 69'2%; 3.^{er} Curso: 73'6%; 4.^o Curso: 69'5% y 5.^o Curso: 30'7%). A excepción de 5.^o Curso cuyo porcentaje de aprobados y fracasados es sensiblemente inferior a los anteriores, todos los demás son capaces de desarrollar, de forma correcta, los ejercicios escolares de matemáticas correspondientes y, en cambio, son incapaces de reconocer el paralelismo existente entre la sucesión de acciones que acaban de presenciar y la estructura propia de la suma.

La disociación entre la actividad escolar y extraescolar, es clara y evidente y ello justifica estos resultados tan dispares cuando de una misma noción se trata.

B) ESCUELA ACTIVA

cuadro núm. 4)

		NO APTO	APTO
1. ^{er} CURSO	FRACASO	3,03%	90,9%
	ÉXITO	0%	6,06%
2. ^o CURSO	FRACASO	6,25%	93,75%
	ÉXITO	0%	0%
3. ^{er} CURSO	FRACASO	11,79%	79,0%
	ÉXITO	0%	9,2%
4. ^o CURSO	FRACASO	14,2%	57,1%
	ÉXITO	3,56%	25,0%
5. ^o CURSO	FRACASO	20,0%	55,0%
	ÉXITO	5,0%	20,0%

El fenómeno observado en los niños de la Escuela Tradicional se repite en estos sujetos. La categoría fracaso en la prueba y apto en matemáticas es la que registra porcentajes superiores. Así vemos como los escolares alcanzan un 90'9% en 1.^{er} Curso, un 93'75% en 2.^o, un 79% en 3.^o, un 57'1% en 4.^o y un 55% en 5.^o Curso.

Los sujetos de la Escuela Activa alcanzan porcentajes superiores en las evaluaciones de matemáticas, sin embargo, este alto nivel no aparece en

la prueba aplicada por nosotros.

Existe una clara separación funcional entre las “sumas” resueltas en el aula escolar y la operación de adición.

Por otro lado, vemos una disociación formal de la operación de adición. Las sumas sólo se pueden resolver mediante grafismos (números y signos aritméticos) y con instrumentos típicamente escolares (lápices, libretas, etc.), y no con objetos concretos a partir de los cuales se establecen los diversos grados de abstracción que conllevan el concepto de número y signo aritmético.

COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS

Reconocimiento de la operación de adición en un contexto práctico: El bajo nivel de reconocimiento de la operación de adición en una situación práctica aparece tanto en los sujetos de la Escuela Tradicional como en los de la Escuela Activa.

Se observa en los primeros cursos que los sujetos de la Escuela Activa alcanzan porcentajes superiores a los de la Tradicional. Por el contrario, en 5.º curso los sujetos de la Escuela Tradicional alcanzan mayores éxitos que los de la Escuela Activa.

En consecuencia, ambos grupos de escolares no presentan diferencias importantes ya que los dos han sido incapaces, en su mayoría, de hallar una relación de semejanza entre sus ejercicios de sumas y la coordinación de acciones que acaban de presenciar.

El escolar manifiesta la creencia de que las matemáticas se aprenden sin ninguna clase de material concreto (en nuestro caso elementos discretos como son los caramelos).

Los conceptos matemáticos que tiene que asimilar el niño se sitúan en el plano de lo abstracto sin antes haber recorrido la trayectoria correspondiente en el plano de lo concreto. Por esta razón, nuestros escolares objeto de estudio no aceptan una situación de aprendizaje de carácter lúdico basada en la manipulación de objetos.

No existe continuidad entre el nivel concreto y el nivel abstracto, el niño entiende que la unión de dos conjuntos se realiza por medio de “cruces” o “redondeles”, y en cambio, niega de entrada que la misma transformación pueda darse en la realidad de la vida concreta ó en una situación isomorfa, como la que le presentamos.

Relación entre las variables: fracaso/éxito y apto/no apto: Según se puede observar en el siguiente cuadro los porcentajes de aptos en matemáticas y fracasos en la prueba son más altos en los niños de la Escuela Activa. (Véase cuadro n.º 5).

CUADRO N.º 5

CURSOS E.G.B.	ESCUELAS	
1.º	TRADICIONAL	65,62%
	ACTIVA	90,9%
2.º	TRADICIONAL	69,2%
	ACTIVA	93,75%
3.º	TRADICIONAL	73,6%
	ACTIVA	79,0%
4.º	TRADICIONAL	69,5%
	ACTIVA	57,1%
5.º	TRADICIONAL	30,7%
	ACTIVA	55,0%

Ello pone en evidencia que la metodología activa no ha influido en la capacidad de reconocimiento de la operación de adición y su relación con los contenidos escolares. Sin embargo, este tipo de metodología sí que ha influido en el rendimiento académico de los escolares como lo demuestran las calificaciones obtenidas dentro del área de matemáticas.

Los porcentajes de la Escuela Tradicional son más coherentes que los de la Escuela Activa ya que los aprobados en matemáticas y fracasados en la prueba están más equilibrados.

CONCLUSIONES

1.^a El niño en el aula escolar lleva a cabo una serie de actividades, en su mayoría alejadas de la vida real. Para él la manipulación de objetos es equiparable a una situación de juego. En la Escuela no aprenden jugando, por lo cual niega toda relación de parecido entre lo que el experimentador hace con los caramelos y sus actividades escolares dirigidas al aprendizaje en sus diversas áreas.

Se constata como la sucesión de acciones que interviene en la “suma” es sustituida por unos esquemas mentales que permiten al escolar resolver ejercicios aritméticos de naturaleza escolar, y contrariamente, vemos como estos mismos esquemas mentales no se apoyan en los esquemas de acción que intervienen en la “suma”.

El aprendizaje mecánico de las operaciones aritméticas elementales les sirve para ocupar un lugar dentro de la estructura escolar, pero evidentemente no les sirve para solucionar los problemas que les plantea la vida diaria.

2.º Todo ello hace que el aprobar o suspender las matemáticas no constituya un índice de la capacidad comprensiva del sujeto, sino de la capacidad para retener memorísticamente unos datos que en muchos casos no se comprenden.

Para la inmensa mayoría de nuestros sujetos, el aprendizaje de las cosas serias e importantes como *las matemáticas* (sumas y restas), *el lenguaje* y *las ciencias*, se lleva a cabo de una manera estática, rígida, con instrumentos escolares: lápices, pizarra, hojas, en algunos casos han citado "los dedos", pero de ningún modo con objetos considerados por ellos como elementos que se utilizan normalmente para jugar (en nuestro caso los caramelos). La propiedad que atribuyen a los caramelos y a la acción que se les aplica no guarda relación alguna con los guarismos y signos aritméticos que intervienen en los ejercicios escolares de matemáticas.

La puesta en relación entre el nivel obtenido en esta prueba y el nivel escolar en matemáticas manifiesta un desfase importante. Así pues, nos hemos encontrado con un nivel de reconocimiento muy bajo y un nivel escolar muy alto. Niños que fracasan en esta prueba porque no saben analizar la coordinación de acciones que constituye la base de la operación de adición superan con éxito las evaluaciones escolares de matemáticas que contienen ejercicios de suma.

Una primera consideración a este problema nos lleva a explicarlo por una falta de comprensión del concepto de adición por lo que los conceptos están mecanizados. Sabemos por numerosas investigaciones llevadas a cabo en esta dirección (Moreno, 1983) que al escolar se le da el concepto elaborado sin que haya intervenido en su construcción.

Esta mecanización de los contenidos escolares alcanza grados insospechados y lleva al niño a realizar "conductas deformantes" (López Puig, 1982) puesto que, el aprendizaje mecánico llevado a cabo en el recinto escolar solo le sirve para las situaciones típicamente escolares. Así pues, vemos como los sujetos que han recibido este tipo de aprendizaje sólo son capaces de reproducir fielmente reproducciones gráficas que les garantizan el éxito escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRUN, J. (1979): "*Pedagogie des mathématiques et psychologie, analyse de quelques rapports*", *Cahiers de la Section des Sciences de l'éducation de l'Université de Genève*, 12, 1-24.
- LOPEZ PUIG, A. (1982): *Psicología del aprendizaje de las matemáticas y fracaso escolar*. Tesis doctoral. Barcelona.
- MORENO, M. y SASTRE, G. (1980): *Aprendizaje y desarrollo intelectual*. Barcelona. Gedisa.
- MORENO, M. y equipo del IMIPAE (1983): *La pedagogía operatoria*. Barcelona. Laia.
- VERGNAUD, F. y DURAND, C. (1976): *Structures additives et complexité psychogénétique*. *Rev. Française de Pédagogie*, 36, 28-43.

INTERVENCIÓN PREVENTIVA EN EL AULA SOBRE FACTORES PREDISPONENTES DE LA DEPRESIÓN

José María ROMÁN SÁNCHEZ

Departamento de Psicología. Tarragona

Juan-José JIMÉNEZ ORTIZ

Ramón VALERIANO TORRENT

Centre de Diagnòstic i Tractament Psicològic. Tarragona

RESUMEN

Este artículo hace una revisión de los principales modelos explicativos de la depresión con el fin de identificar los "factores predisponentes" más frecuentes: asertividad, autoimagen, locus de control, autocontrol y ansiedad. Después diseña una serie de estrategias de intervención preventiva, sobre ellos, ubicadas en la escuela.

SUMMARY

This article explores the major explicatives patterns of depression, and, also it shall identify the more frequents "pre-conditioning factors": Assertiveness, Self-image, Locus of control, Self-control and Anxiety. Afterwards, we design various preventive behavioral strategys modification to involve mental health at the elementary school.

MODELOS EXPLICATIVOS DE LA DEPRESIÓN

La incidencia actual de la depresión está situada en un nivel alto y con tendencia al alza. Schuyler y Katz (1973) estimaron que al menos un 12% de la población adulta ha presentado o presentará en el futuro, un episodio depresivo de importancia clínica suficiente como para necesitar tratamiento y lo más probable es que este número vaya en aumento. En primer lugar, la expectativa de vida es cada vez mayor; por otra parte se vive en un medio social y físico en rápida transformación, hecho que con frecuencia provoca un estrés psicosocial agudo, o prolongado, que puede conducir a reacciones depresivas. Lo que fundamentalmente va a facilitar que se desencadenen estas reacciones o, por el contrario, se desarrollen respuestas adecuadas frente a la situación, va a ser la "predisposición individual". La necesidad de desarrollar estrategias de intervención preventiva primaria, para minimizar la incidencia actuando sobre los factores predisponentes de la depresión, parece, pues, bastante evidente.

Jiménez y Valeriano (1985) investigaron los principales factores de personalidad que incrementan la predisposición a la depresión; considerando como tales aquellos significativamente diferentes en dos muestras apa-

readas de sujetos depresivos versus sujetos no-depresivos.

Encontraron, también, variables que precipitan el estado depresivo, aunque éste depende más de una acción combinada con relación inversa entre factores predisponentes y variables precipitantes. Desórdenes neuro-bioquímicos, ingestión de diversas sustancias tóxicas, experiencias intensas de estrés, estrés crónico (un continuo rechazo o desaprobación por parte de personas significativas) y situaciones que afectan algún apartado emocional específico que es vulnerable (la pérdida de alguna habilidad o atributo considerado por el individuo como el único, o mejor, mecanismo para el logro de objetivos o la obtención de refuerzos sociales), fueron detectados como principales factores precipitantes.

Los *factores predisponentes* que facilitan la vulnerabilidad del organismo son de dos tipos: a) *Primarios*, que son altamente discriminativos de sujetos depresivos versus no-depresivos y además son suficientes para que se de el estado depresivo (siempre que existan los precipitantes) y b) *secundarios*, que son discriminativos de sujetos depresivos versus no-depresivos pero no son suficientes. Los factores predisponentes primarios son: autoimagen y autosuficiencia; los secundarios: asertividad, ansiedad y Locus de Control (Jiménez y Valeriano, 1985).

Casi todos los autores revisados coinciden en afirmar que las diversas situaciones de la vida facilitan la adquisición paulatina de "esquemas disfuncionales" conductuales y cognitivos, y que en los estados depresivos esos "esquemas disfuncionales", son activados por "algo".

Es probable que aquellas estructuras primitivas, únicamente, se utilicen en ocasiones aisladas, en que determinadas experiencias personales son subjetivamente apreciadas como una amenaza a los intereses vitales. Pero cuando la frecuencia, duración e intensidad de estas vivencias ocasionales son elevadas, los "esquemas disfuncionales" tienden a fortalecerse, proceso en el que parecen intervenir "factores predisponentes" a la depresión clínica. La contribución de los "agentes precipitantes" sería casi puramente la activación de la estructura cognitiva primitiva (Harrison, Beck y Buceta, 1984) y de sus correspondientes correlatos conductuales, así como su consolidación.

Si el anterior planteamiento responde a los hechos entonces habrá que intervenir, desde temprana edad, sobre los factores que predisponen a los estados depresivos. La escuela puede ser un marco asequible para hacerlo, sin descartar otros ámbitos importantes como el familiar, de más difícil abordaje desde el punto de vista de la Psicología de la intervención educativa.

Freud (1955) fue quien formuló la explicación fundamental de la depresión; lo que se describe como el mecanismo básico de la depresión: la conciencia del ego de su impotencia con respecto a sus aspiraciones; las experiencias traumáticas que se producen en la primera infancia crean una fijación del ego al estado de impotencia; este estado será reactivado siempre que las situaciones que se produzcan, se parezcan a la primera situación

traumática. Por lo que dichas situaciones serán las variables precipitantes y la fijación del ego al estado de impotencia, el factor predisponente.

Beck (1967) sostiene que la persona deprimida tiene activadas tres formas interrelacionadas de pensamiento que distorsionan la percepción de la realidad. Esta tríada primaria consiste en una visión negativa del yo, de las experiencias presentes y del futuro.

Los esquemas cognitivos dictan los "significados" incluso los "hechos" de la observación. Las configuraciones externas del estímulo son examinadas y moldeadas para ajustarse al contenido de estas ideas. Por consiguiente, las interpretaciones del cliente de sus experiencias, de sus expectativas y de sus reminiscencias son congruentes con los esquemas idiosincrásicos.

La naturaleza latente y compacta de los esquemas puede explicar la confusión de las distinciones y los juicios extremos. Las generalizaciones excesivas pueden explicarse por las propiedades de los esquemas primitivos, es decir, su amplitud, su rigidez y su estructura dicotómica. La abstracción selectiva y el recuerdo selectivo se pueden atribuir a la extracción de los datos isomorfos de los esquemas primitivos que son predominantes en la depresión. Estos serían los que Beck (1967) dió en llamar errores cognitivos del pensamiento falaz de los depresivos.

Ellis (1981), por su parte, supone que los desórdenes psicológicos surgen de patrones erróneos o irracionales de pensamiento. Explica los estados depresivos mediante el modelo A-B-C-D-E; donde (A) un suceso objetivo que lastima al individuo da origen a autoverbalizaciones (B), algunas de las cuales son irracionales y autoderrotantes y conducen a emociones negativas con sus conductas concomitantes (C). Si este proceso se repite numerosas veces cada vez será más intenso y duradero, con lo que a la larga se hará imprescindible la intervención psicológica (D), de ayudar al sujeto a examinar la lógica de sus autoverbalizaciones (B), lo que lleva a la eliminación del pensamiento irracional autoderrotante y consecuentemente a una mejoría emocional y conductual del sufrimiento (E).

La creencia de que un evento determinado no pueda ser controlado por ninguna de las respuestas de que una persona dispone en su repertorio o más técnicamente dicho "la percepción de falta de control sobre los eventos o consecuencias" explicaría fundamentalmente para Seligman (1967) los estados depresivos. La depresión se produce cuando se tiene la creencia de que es muy importante evitar una consecuencia altamente aversiva y simultáneamente el sujeto tiene la convicción de que ninguna de las respuestas de su repertorio podrá cambiar la probabilidad de que sucedan aquellas consecuencias. Los déficits motivacionales, cognitivos, emocionales y de autoestima agravan la situación.

Los factores predisponentes en este modelo, serían: determinados componentes genéticos, enfermedades físicas que facilitan persistentes anormalidades neuroquímicas, traumas que elevan el grado de vulnerabilidad del organismo, falta de habilidad para enfrentarse a situaciones, metas

poco realistas, valores poco razonables, autoverbalizaciones negativas, la creencia de incontrollabilidad; también los déficits motivacionales, cognitivos, emocionales y de autoestima. Siendo los factores precipitantes, enfermedades físicas, ingestión de sustancias tóxicas, experiencias intensas de estrés, estrés crónico y situaciones que afectan al aparato emocional específicamente vulnerable.

La importancia de las cogniciones y de los eventos socio-ambientales para contribuir a la depresión y para aliviarla son reconocidos por Bandura (1971) y Kanfer (1971). Su modelo de autorreforzamiento supone que el reforzamiento positivo externo es importante para el mantenimiento de las conductas no depresivas, pero quizá lo sea más el reforzamiento y el castigo que el individuo se dispensa a sí mismo.

Bandura (1971) y Kanfer (1971) entienden que una secuencia de autorreforzamiento consta de tres componentes: autocontrol, autoevaluación y autorreforzamiento. Una razón por la que una persona puede autorreforzarse con poca frecuencia y por consiguiente deprimirse, es que posee normas de comportamiento excesivamente altas. Puesto que es muy difícil hacer corresponder su conducta con normas tan rigurosas, el fracaso en igualar o exceder sus normas produce una autoevaluación negativa de su comportamiento con lo que no habrá autorreforzamiento o habrá incluso autocastigo. Suponen que los criterios austeros para el autorreforzamiento pueden dar lugar a sentimientos de desvaloración, a una disminución de motivación y a la depresión en general.

Los factores predisponentes en este modelo serían los déficits en autocontrol, autoevaluación, capacidad de producir autorreforzamiento progresivo y asertividad, siendo la variable precipitante la situación estresante.

Los modelos biológicos y fisiológicos atribuyen los estados depresivos fundamentalmente o a un decremento de los niveles funcionales de serotonina (5-HT) cerebral (hipótesis indolaminérgica) o a que en ciertas depresiones existen déficits de catecolaminas (Noradrenalina NA) en determinadas regiones cerebrales (hipótesis catecolaminérgica). Por lo que los factores predisponentes serían factores biológicos y hereditarios, siendo los precipitantes desórdenes neurobioquímicos. Polaino-Lorente (1983) resumió claramente las explicaciones dadas por estos modelos hasta el momento.

Al igual que Beck (1983), estimamos conveniente no referirnos a "la causa" de la depresión, recomendando como alternativa "la interacción" entre factores que predisponen al desarrollo del síndrome y variables que lo precipitan. Consideramos que en un estado depresivo se produce una combinación de factores que facilitan un cierto grado de vulnerabilidad del organismo (predisposición) y elementos que precipitan la aparición de los síntomas. La combinación puede variar en la cantidad que cada contribuyente aporta al conjunto. Según Jiménez y Valeriano (1985) los

rasgos de personalidad que de alguna manera predispondrían a la depresión serían la modificación, en alguna forma, de la percepción y valoración personal (autoimagen), la inadecuada expresión de los sentimientos tanto a nivel conductal como emocional (asertividad), el estado de labilidad emocional (ansiedad), el grado de control de sí mismo tanto situacional como emocional (autocontrol) así como la localización de las causas de los eventos (L.O.C.). Siendo variables precipitantes las situaciones estresantes, que es el denominador común de los principales modelos revisados.

De acuerdo con este modelo integrador, proponemos las siguientes líneas de intervención psicoeducativa, que tienden según los casos, a incrementar o decrecentar el factor predisponente.

PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN PREVENTIVA

Las siguientes propuestas de intervención preventiva van dirigidas a impedir que se establezcan niveles deficitarios en los factores predisponentes utilizando estrategias que favorezcan un correcto aprendizaje.

Asertividad: Las estrategias de prevención de déficits en este factor han de centrarse fundamentalmente en la integración social y escolar de los niños para cuyo fin han de desarrollar habilidades de interacción y cooperación (entrenamiento en habilidades sociales, EHS, afrontando la problemática específica que subyace al aislamiento social: retraimiento y timidez y el comportamiento agresivo, hiperactivo e impulsivo (Gil, 1984).

Objetivos, técnicas y pautas para su desarrollo:

A) Adquisición de conductas mediante información (instrucciones) y exhibición de modelos (modelling); mediante prácticas y ensayos conductuales (role-playing) y mediante moldeamiento (shapping).

B) Mantenimiento de conductas mediante Medidas de seguimiento: a) "subjetivas": autoinformes, cuestionarios, escalas; b) "objetivas": registros conductuales, evaluación cualitativa de fuerzas.

C) Generalización a conductas, situaciones y contextos mediante: a) medidas de otras conductas diferentes a las entrenadas; b) medidas de las conductas-objetivo en situaciones diferentes a las entrenadas; c) medidas conductas-objetivo en el ambiente real.

La información y demostración de las respuestas adecuadas consiste en ofrecer una descripción clara y concisa sobre aquellas conductas que se consideran más adecuadas y eficaces en las situaciones sociales. Los entrenamientos se inician con unas explicaciones sobre los objetivos generales, a través de los cuales el psicólogo escolar, identifica aquellas conductas que van a ser ensayadas.

Antes de iniciar el entrenamiento de cada una de las conductas-objeto, el monitor describe los componentes más relevantes de aquellas a través de

unas instrucciones específicas, intentando focalizar la atención de los sujetos sobre dichas conductas. Una variante de esta técnica consiste en desarrollar "auto-instrucciones", enseñando a los sujetos a que se verbalicen a sí mismos algún principio aprendido, antes de actuar. Esta técnica similar al "entrenamiento auto-instruccional" de Meichenbaum (1975), resulta particularmente eficaz para incrementar la eficacia del modelo ("modeling"), así como para facilitar el mantenimiento y transferencia de las conductas aprendidas.

Una vez que se les ha mostrado y descrito a los sujetos las conductas-objetivo, se les da la oportunidad para que traten de reproducirlas y entrenarlas. La técnica del ensayo conductual consiste en ejecutar ciertos patrones de conductas relacionadas con ciertas situaciones (generalmente simuladas), en el ambiente seguro creado en las sesiones de entrenamiento y bajo la supervisión del psicólogo. A través de la ejecución y repetición de respuesta, se intenta que los sujetos adquieran aquellos componentes conductuales de los que carecen, e incrementen la probabilidad de exhibir aquellos que ya poseen.

El feedback y el refuerzo se emplean de forma consecutiva al ensayo conductual con el fin de moldear (Shapping) las conductas de los sujetos, intentando que se aproximen de forma progresiva a aquellos patrones de ejecución que se consideran más adecuados.

La técnica de feedback consiste en proporcionar información correcta y útil acerca de la actuación de los sujetos. Para que aquella resulte lo más eficaz posible, los comentarios (en caso de feedback verbal) deben formularse en términos comprensibles, centrarse sobre aspectos específicos (1 ó 2 conductas como máximo al mismo tiempo), tener un carácter correctivo (haciendo sugerencias sobre alternativas de actuación), deben otorgarse de forma inmediata, y referirse a aspectos positivos concretos, que han sido objeto de entrenamiento, y sobre los que los propios sujetos tienen control.

En los entrenamientos llevados a cabo en grupo, son todos los miembros, incluido el propio profesor, los que emiten sus comentarios sobre la actuación de cada uno de los sujetos. En estos entrenamientos, el profesor debe vigilar y corregir el feedback de los restantes sujetos, ya que los comentarios y valoraciones de éstos pueden resultar excesivamente globales, inapropiados o críticos. El profesor debe igualmente intentar que el feedback externo contribuya al desarrollo de un auto-feedback, a través del cual los propios sujetos puedan evaluar y regular su actuación de forma totalmente independiente.

El sujeto también puede ser informado de su ejecución a través de filmaciones ("playback", "video-feedback") o grabaciones.

La aplicación del refuerzo tiene como finalidad principal, proveer a los sujetos de la motivación necesaria para que mejoren sus comportamientos y mantengan los logros que hayan conseguido. En los EHS se emplean

distintas modalidades de refuerzo que pueden resultar diferencialmente eficaces, según las poblaciones a las que se aplican. El refuerzo verbal del profesor, que adquiere la forma de aprobación, alabanza, o simplemente permiso para hacer algo, puede resultar suficiente para producir cambios deseados.

En estos entrenamientos grupales, los sujetos son reforzados tanto por el propio profesor como por el monitor y los restantes miembros del grupo. Estos pueden agruparse en parejas, con el objetivo de otorgarse refuerzos mutuos en base, por ejemplo, a contratos estipulados por ellos mismos (Schinke y Rose, 1976).

Por mantenimiento se entiende la permanencia de los comportamientos adquiridos, en ausencia de refuerzos. Por generalización normalmente se entiende la transferencia de aquellas conductas-objetivo específicas, referidas a situaciones sociales concretas y que han sido entrenadas en condiciones de máxima seguridad, a ambientes reales. El concepto de generalización abarca también, la adquisición de conductas distintas a las entrenadas y la exhibición de las conductas-objetivo en situaciones diferentes a las empleadas en los entrenamientos; formas éstas de generalización complementarias de los que normalmente se entiende por "transferencia" (generalización de contextos o ambientes).

Con el objeto de asegurar un mayor éxito en el mantenimiento y generalización de conductas, es necesario programarlos de antemano, incluyéndolos en la estrategia general del entrenamiento (Lindsay, 1980) y no esperar sin más que estos objetivos —mantenimiento y generalización— se alcancen por el simple hecho de aplicar unas técnicas.

La programación de estos objetivos generalmente se lleva a cabo incorporando en los EHS estrategias tales como:

- Efectuar entrenamientos realistas y prolongados.

- Aplicación de adecuados programas de refuerzo.

- Aprendizaje de estrategias flexibles.

- Desarrollo de habilidades de auto-dirección.

- Realizar tareas en el ambiente real (home-work).

- Implicar a personas del ambiente real del sujeto.

- Realizar muchos ensayos para que los patrones conductuales adquiridos resulten habituales.

Autoimagen y Locus de Control: Estos dos factores predisponentes, ocupan un lugar central en los modelos cognitivos explicativos de la depresión, los cuales se centran en la importancia de elementos cognitivos en el desarrollo y mantenimiento de la depresión. El principio central de estos modelos es que las concepciones idiosincráticas y distorsionadas de los sujetos son determinantes en el desarrollo y mantenimiento de la sintomatología depresiva.

Toda estrategia preventiva de orientación cognitiva no puede dejar de

tener en cuenta como objetivo central el evitar que se produzcan o corregir los errores de pensamiento que hemos detallado en la revisión de los modelos teóricos.

Objetivos, técnicas y pautas para su desarrollo: Los objetivos específicos, técnicas y metodología descrita para la intervención preventiva sobre asertividad, son también válidos para intervenir sobre estos dos factores aunque las estrategias, aquí, tendrán como meta general lo que Knaus (1981) llama "Educación Racional-Emotiva" (ERE).

La ERE supone que los niños aprenderán a enfrentarse racionalmente a las demandas de su ambiente, por medio de la presentación de tareas y de problemas en ambiente de grupo.

Objetivo 1: Conocer sus sentimientos y como se desarrollan; saber distinguir entre las suposiciones y los hechos; rebatir las ideas que subyacen en los sentimientos de inferioridad; aceptar la imperfección; enfrentarse a las reacciones emocionales perturbadoras; desarrollar una perspectiva amplia; tolerar la molestia de la frustración y superar los estereotipos sociales referidos al sexo.

Objetivo 2: Definir e identificar los sentimientos comunes y comprender que los sentimientos están influidos por los pensamientos.

El "juego de la pantomina" ayuda a los alumnos a aprender que las personas no expresan uniformemente sus sentimientos y más aún: una persona sólo puede determinar exactamente lo que otra persona está sintiendo haciéndole preguntas. Para demostrar estas diferencias individuales el psicólogo escolar puede seleccionar varios grupos de voluntarios para que realicen libremente una representación mímica de un sentimiento particular. Cada grupo va pasando uno detrás de otro representando mímicamente un sentimiento diferente mientras el resto de la clase trata de adivinar el sentimiento que quiere expresar por medio de la pantomina.

Objetivo 3: transferencia de los aprendizajes a situaciones de la vida real.

La ERE facilita la transferencia de aprendizajes al animar a los niños a que comprueben en las diversas situaciones de su vida los principios que están aprendiendo. En el juego de la pantomina descrito, por ejemplo, se puede asignar a los alumnos el ejercicio de preguntar al profesor cómo puede sentirse en diversas horas del día y luego comprobar si sus adivinanzas se corresponden con la realidad. Los principios también pueden ser aplicados espontáneamente cuando se producen problemas reales.

Objetivo 4: Ser capaces de examinar el impacto que ciertas creencias ejercen sobre la propia conducta y la de los demás.

Se puede examinar la superstición, por ejemplo, en las unidades de las Ciencias Sociales, analizando el fundamento que existe para temer a los gatos negros o a los Martes y trece, como días de mala suerte. Una vez que el niño ha aprendido a reconocer sus suposiciones personales que le inducen al miedo, se pueden utilizar estos métodos de rebatir sus propias ideas

como tácticas para solucionar problemas.

Objetivo 5: Enseñar a los niños vocabulario sobre emociones y sentimientos que los capacite para identificarlos y expresarlos con mayor exactitud.

Muchos niños tienen auténtica necesidad a este respecto. Ellos hablan de generalidades y no logran especificar con exactitud sus sentimientos. Así, el enseñar a los alumnos a que utilicen palabras y frases descriptivas y concretas les ayuda en su trabajo y en las situaciones de vida diaria. Esta es una tarea urgente de intervención preventiva del psicólogo escolar.

Autocontrol: En este factor la intervención preventiva del psicólogo escolar irá dirigida a ayudar a los niños a alcanzar una adecuada adquisición de los siguientes elementos: A) Autodeterminación de finalidades y estándares, B) Autoregistro, C) Autoevaluación y D) Autorreforzamiento.

Objetivos, técnicas y pautas para su desarrollo:

A) Autodeterminar finalidades y estándares. Hacer partícipes a los alumnos de las metas y el establecimiento de reglas. Todo ello mediante: 1) Establecimiento de nuevas reglas y/o modificación de las viejas; 2) Exposición de motivos que fundamenten la regla; 3) Establecimiento de consecuencias para las transgresiones.

B) Autorregistrarse, que se refiere a la capacidad de comprobación o verificación del propio comportamiento, mediante programa de "economía de fichas".

C) Autoevaluarse o capacitar para evaluar su comportamiento sobre una fase subjetiva mediante programa de "economía de fichas".

D) Autorreforzarse (cambiar el propio comportamiento mediante consecuencias autoproducidas). Mediante: 1) Autorreforzamiento manifiesto: otorgar a los alumnos un control completo para proporcionarse reforzadores a sí mismos (es decir tomar objetos como plumas, lapiceros y revistas infantiles de cajas especialmente etiquetadas) (economía de fichas). Además debe ser vigilado para que sea el profesor quien lo dispense reforzadores de apoyo, 2) Autorreforzamiento encubierto: enseñar al chico a reconocer pequeñas realizaciones hechas por sí mismo, a autoelogiarse por ellas y a complacerse en esos pensamientos. Por ejemplo, enseñar a un niño a elogiarse y a animarse a sí mismo por mejorar en sus capacidades de dibujo, atléticas... y a que se hable a sí mismo mientras esté realizando la tarea.

Ansiedad: La intervención preventiva se centrará mayoritariamente en enseñar técnicas para reducir la ansiedad e incrementar el autocontrol; en capacitar al niño o adolescente, para desarrollar un autoconocimiento y control de su propia conducta.

Objetivos, técnicas y pautas para su desarrollo: **Objetivo 1:** Aprender

a relajarse conscientemente y controlar el cuerpo entero.

Materiales: Una colchoneta, una colcha, una manta o periódicos para tumbarse sobre ellos; hojas de registro; cronómetro.

Procedimiento: Empieza cada entrenamiento cuando el niño ha escrito la fecha y puesto en marcha el cronómetro. A continuación se le va diciendo: "Tumbate sobre la colchoneta (o sobre la alfombra); estira los brazos y las piernas. Cierra los ojos y quédate muy quieto. Realiza una inspiración profunda, exhala y en silencio di para ti mismo que estás relajado. Piensa en tus pies y en cómo te sientes y trata de relajarlos. No te muevas. Respira otra vez profundamente, como has exhalado; piensa en relajar las piernas. Ahora, continua respirando profundamente y relajando las piernas, brazos, manos, cuello y cabeza. No te muevas mientras te relajas. Después de relajar tu cabeza intenta permanecer relajado sin moverte durante tanto tiempo como puedas. Cuando te muevas, abre los ojos y anota la hora en que has terminado este ejercicio y el tiempo total empleado".

Cuando el niño realice de nuevo el ejercicio, decirle que intente permanecer quieto sobre la colchoneta, durante un período de tiempo más largo.

Actividades complementarias: El niño puede repetir este ejercicio mientras está tumbado sobre la hierba, o en un banco, en la patio de juegos. Puede practicar en casa utilizando su cama.

Objetivo 2: Aprender a relajar conscientemente partes de su cuerpo a través del masaje.

Materiales: Colchoneta, mesa, almohadón para el suelo; cronómetro, hoja de registro; un ayudante.

Procedimiento: El alumno se acuesta cómodamente sobre su estómago, con los brazos y piernas estirados y la cabeza vuelta hacia un lado y pone en marcha el reloj. Colocarse o sentarse a un lado y, suavemente, empezar a dar masaje en el cuello y hombros del alumno. Utilizando ambas manos a la vez, delicada pero firmemente apretar y dar masaje a la base y los lados del cuello. Luego mover ambas manos hacia los hombros y darles masaje lentamente. Se deben dar como mínimo cinco minutos de masaje en estas zonas del cuerpo. Cuando usted haya terminado, el niño anota el tiempo.

Actividades complementarias: De forma pausada, dar masaje a la frente, brazos, manos y parte baja de la espalda. Este es un ejercicio excelente para que lo hagan los padres con sus hijos. Se puede entrenar también a los compañeros, para darse masaje unos a otros.

Objetivo 3: Aprender a relajarse, disminuyendo el número de inspiraciones por minuto (Respirar lentamente).

Materiales: Silla, reloj con alarma, registro de respiración.

Procedimiento: Decir al niño: "Coloca la alarma del reloj para dentro de un minuto. Siéntate en la silla, con los pies sobre el suelo, en una posición cómoda y cruza las manos sobre el regazo".

“Ahora cierra los ojos y respira profundamente. Prestando atención a lo que estás haciendo, inspira el aire profundamente y, luego, expúlsalo lentamente. En silencio, cuenta el número de inspiraciones que realizas. Cuando suene la alarma del reloj, abre los ojos y anota el número de inspiraciones que has realizado durante este período de un minuto”.

En cada repetición del ejercicio el niño intentará reducir el número de inspiraciones que realiza por minuto.

Actividades complementarias: Permitir el niño usar el estetoscopio para escuchar los latidos cardíacos mientras respira profundamente y se relaja. Hacerle contar y anotar el número de pulsaciones por minuto e intentar disminuirlas.

Objetivo 4: Aprender a relajarse conscientemente concentrándose en determinados símbolos y sonidos (meditación yoga).

Materiales: Dibujo de la luna (sol, círculo o cualquier otra figura); cronómetro; hoja de registro.

Procedimiento: En este ejercicio, decirle al alumno: “Vas a aprender a relajarte por ti mismo; concentrándote en ciertos símbolos, palabras y sonidos. Siéntate en esta silla y mira fijamente este dibujo de la luna. Concéntrate en él y no te muevas ni mires a otro sitio”.

“Ahora empieza a repetir para ti mismo la palabra “paza” muy suavemente. Dilo a un ritmo suave y uniforme varias veces. Si se te cierran los ojos, está bien, pero continúa repitiendo la palabra y relajando tu cuerpo. Cuando finalmente abras los ojos y te muevas, anota el tiempo que has empleado, y la fecha”.

Actividades complementarias: El niño puede emplear otras figuras y palabras tales como “amor”, “tierra”, “luna” y las que creamos oportunas. Podría sentarse en una mecedora, sin moverse y ampliar el tiempo de meditación a quince minutos por lo menos.

Objetivo 5: Aprender a relajar conscientemente partes del cuerpo, mientras se está sentado en una silla.

Materiales: Una silla; cronómetro; hoja de registro.

Procedimiento: Indicar al niño que anote la hora cuando empiece. Luego decirle: “Siéntate con los ojos cerrados. Respira profundamente varias veces y relaja tu cuerpo a medida que expulsas el aire. Repite para ti mismo la palabra “relájate”. Ahora desplaza tu atención a los pies y los zapatos; sin moverlos, fíjate en como sientes los dedos y los pies. A continuación concéntrate en los tobillos, manos, dedos, cuello, mejillas, ojos, pelo y cabeza”.

Una técnica que se ha desarrollado mucho en los últimos años, para reducir la ansiedad mediante el aprendizaje de conductas incompatibles, como lo es la relajación, es la denominada “biofeedback”. Implica a la persona en la revisión, evaluación y corrección de su propia conducta.

El biofeedback emplea aparatos mecánicos (esto puede ser una importante limitación para los psicólogos escolares) para contabilizar deter-

minadas respuestas, no directamente observables, del individuo para hacerlas conscientes inmediatamente; esto le permite controlar y "refinar" sus respuestas a través de la práctica. Para que un niño sepa reconocer cuando su cuerpo está en tensión o distensión, primero necesita ser consciente de ello.

Objetivo 6: Desarrollar el autocontrol y la relajación controlando la resistencia de la piel y el biofeedback de información auditiva.

Materiales: Mesa; silla; psicogalvanometro; hoja de registro; cronómetro.

Procedimiento: El niño escribe la fecha y pone en marcha el cronómetro al empezar el ejercicio. Decirle que se siente derecho en la silla, con la mano encima de la mesa; conectar los electrodos a sus dedos índice y corazón y luego poner en marcha el instrumento "detector de mentiras", hasta que se oiga un tono firme claramente audible.

Después, enseñarle a flexionar los músculos de los brazos o piernas; a respirar rápidamente, a golpear con los pies, o pellizcarse cualquier parte del cuerpo. Explicarle que, mientras hace estas cosas, la resistencia de la piel descenderá y el instrumento tendrá un inesperado y firme ascenso en el tono.

A continuación, pedirle que se relaje, cierre los ojos y respire profundamente. El niño podrá oír como desciende el tono y debe relajarse todo lo que pueda a fin de que el tono siga descendiendo lo más posible y durante el mayor tiempo que se pueda. Cuando el tono empieza a incrementarse, debe abrir los ojos, quitar de los electrodos los extremos de los dedos, registrar la hora en la que ha terminado y el tiempo total transcurrido.

Actividades complementarias: Repitiendo los períodos de práctica, el alumno será capaz de relajarse y controlarse más deprisa y durante períodos de tiempo más largos.

CONCLUSIÓN

Hemos diseñado una serie de estrategias de intervención preventiva que el psicólogo escolar puede aplicar en los centros educativos. Estas estrategias tienen demostrada su eficacia cuando se las ha aplicado individualmente (Hammen, 1980) pero apenas existe evidencia empírica (correlacional y experimental) de cómo funcionan aplicadas en pequeños y medianos grupos (nivel de intervención que más interesa en la escuela) (Rappaport, 1977; Pelechano, 1979). Esto implica la obligación científica de comprobar su eficacia, aplicadas de esta forma, mediante los diseños correlacionales, cuasiexperimentales y/o experimentales adecuados (Olmosk, 1972; Sauber, 1973; Maultsby et al, 1974).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BANDURA, A. (1971): A Psychotherapy based upon modeling principles. In Bergin and Garfield (eds). *Handbook of psychotherapy and behavior change: An empirical analysis*. New York: Wiley, 653-706.
- BECK, A. T. (1967): *Depression: clinical, Experimental and theoretical Aspects*. New York: Hoeber.
- BUCETA, J. M. y POLAINO-LORENTE, A. (1982): Reformación del modelo de "Learned Helplessness" desde el punto de vista de la psicología atribucional. *Revista Psicología General Aplicada*, 37 (1), 13-26.
- ELLIS, A. y otros (1981): *Manual de Terapia Racional-Emotiva*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- FREUD, S. (1973): *Obras Completas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- GIL, F. (1984): *Entrenamiento en habilidades sociales*. En Mayor y Labrador (Eds.), *Manual de Modificación de Conducta*. Madrid: Alhambra Universidad. 179-186.
- HARRISON, R. P., BECK, A. T. y BUCETA, J. M. (1984): Terapia cognitiva de la Depresión: Una introducción al desarrollo histórico, los conceptos y procedimientos fundamentales de la alterna-
tiva terapéutica de Beck, *Revista Psicología General Aplicada*, 39 (4), 623-644.
- HAMMEN, C. L. (1980): Depression in College Students: Beyond the Beck depression inventory. *Journal of Consult Clinical Psychology*, 48, 126-128.
- JIMENEZ, J. J. y VALERIANO, R. (1985): *Factores predisponentes de los estados depresivos en adultos y estrategias de intervención preventiva*. Tarragona: Departamento de Psicología: Tesis de licenciatura.
- KNAUS, W. J. (1981): *Rational Emotive Education; A manual for elementary school teachers*. New York: Institut for Rational Living.
- MAULTSBY, M. et al (1974): *Classroom rational self-counseling*. Kentucky University: Medical Center.
- MAULTSBY, M. et al (1974): Teaching self-counseling. *Journal of School Health*, 44, 445-448.
- MEICHENBAUM, D. (1975): *Cognitive-Behavior Modification*. New York: Plenum.
- OLMOSK, K. E. (1972): Seven pure strategies of change. In Freiffer and Jones (eds). *The 1972 annual handbook for group facilitators*. U.A.P. 200-236.
- PELECHANO, V. (1979): *Apuntes de psicoterapia y modificación conducta*. Universidad de Valencia: Mimeo.
- POLAINO-LORENTE, A. (1983): *Depresión: actualización psicológica de un problema clínico*. Madrid: Alhambra.
- RAPPAPORT, J. (1977): *Community Psychology*. New York: Holt.
- SAUBER, S. A. (1973): *Preventive educational intervention for mental health*. New York: Ballinger.
- SCHINKE, S. P. y ROSE, S. D. (1976): Interpersonal skill training in groups. *J. of Counseling Psychology*, 23, 442-448.
- SCHUYLER, D. y KATZ, M. M. (1973): *The depressive illnesses: A mayor public health problem*. Whashington: DCUS.
- SELIGMAN, M.E.P. y MAIER, S. F. (1967): Failure to escape traumatic shock. *J. Exp. Psychol.*, 74, 300-312.

EL PROCESO DE PSICODIAGNÓSTICO ESTUDIO DE UN CASO. DISEÑO DE $N = 1$

M.^a Dolores HIERRO BUSTO
Juan Carlos PALAVECINO CASTILLO
Departamento de Psicología. Tarragona

RESUMEN

El proceso Psicodiagnóstico es parangonable al "estudio de casos", tan utilizado en la Ciencia Natural, y que permite la descripción clasificación y predicción a veces del caso. Con los avances de los diseños de caso único, se han puesto de manifiesto, que en el trabajo con un sólo sujeto, se pueden mantener las garantías que exige toda investigación científica.

Y en esta línea de análisis denominada "Estudio de un Caso $N = 1$ ", presentamos los momentos del proceso psicodiagnóstico según el método correlacional, porque no requiere la manipulación de variables, a diferencia del método experimental, en que sí se manipulan variables llamadas independientes.

SUMMARY

Recent research has demonstrated that Psychodiagnostic can be a process of "Case-study", which belongs at the natural sciences. It does mean: description, classification and some times, prediction.

Furthermore, we expected to show the sample proceeding method $N = 1$, by a recognition of relevant psychodiagnostic's units.

INTRODUCCIÓN

Una de las formas para llegar al estudio científico de un sujeto desde la Psicología, consiste en abordarle, recogiendo la información necesaria a través de instrumentos y técnicas, con las cuales podamos cumplir los objetivos del caso, es decir: describir, clasificar, seleccionar, orientar o recomendar un tratamiento.

Desde hace algunos años, se ha insistido mucho sobre una particularidad de la semiología y del método clínico en Psicología. Se ha visto que la observación psicológica, no puede ser ni puramente objetiva (descripción de los comportamientos) ni puramente subjetiva (análisis retrospectivo del sujeto).

A esto ha contribuido la evaluación y el diagnóstico de atributos psicológicos a la hora de detectar diferencias individuales que no sólo se re-

fieren a funciones cognitivas sino que abarcan procesos oréticos encuadrables en el concepto de "personalidad".

Como pioneros en este campo, podemos citar a Woodworth, Rorschach, Allport, Bell, Hathaway y Mc Kinnley, etc., que han elaborado importantes instrumentos de evaluación y diagnóstico psicológico, realizados en conexión directa con la Psicología Diferencial y la Metodología, y ha sido este acercamiento, lo que ha posibilitado técnicas de análisis de datos con los que hoy es posible hacer un estudio científico de lo individual con garantías de objetividad y contrastabilidad de resultados.

El método que nos acerca al diseño intragrupo, utilizado en esta investigación de caso único o intrasujeto, es el método correlacional.

Es, por lo que presentamos con cierto detenimiento y a través de un caso práctico las cinco fases de las que se compone el proceso en Psicodiagnóstico desde dicha perspectiva.

PROCESO DE PSICODIAGNÓSTICO

Esta línea de investigación consta de las mismas fases o momentos que los utilizados en cualquier parcela del conocimiento científico. Es decir:

1. Observación y primera recogida de información.
2. Formulación o inducción de las hipótesis.
3. Deducción de las conclusiones.
4. Verificación de las mismas.
5. En nuestro caso añadiremos una quinta fase relacionada con la información de las conclusiones sobre el objetivo científico y la predicción del mismo.

Instrumento. Las técnicas utilizadas en este trabajo están expuestas en la tercera fase del método.

Procedimiento. Tal como corresponde a este tipo de diseño, se le aplicó al sujeto, las técnicas adecuadas de forma individual y en situación de "examen Psicodiagnóstico", teniendo en cuenta el tipo de relación intersubjetiva que se establece en dicho contacto.

1.^{er} Paso del método. Observación y primera recogida de información:

Lo que se pretende en este primer momento, es recabar los datos suficientes que nos permita establecer una serie de supuestos sobre las coordenadas sociodemográficas y ambientales del sujeto.

Hay que subrayar que en este caso no existe "Motivo de Consulta". El estudio se realiza debido a la demanda de un Informe Pericial Psicológico desde el abogado defensor de un sujeto acusado de homicidio.

Estudio Biográfico: A.E.M. varón de 22 años, condenado a 21 años de reclusión por homicidio, nace en la localidad de Tarragona, en parto normal y con un desarrollo de locución y deambulación en los periodos normales.

Cuando contaba 18 meses de edad, nace una hermana que muere 8 meses más tarde en accidente no especificado.

La escolaridad del sujeto se inicia a los cinco años con buen rendimiento y aplicación. La madre considera que el informado se adapta bien y es constante. Sin embargo una tía maestra que pasa periodos de vacaciones con el pequeño, lo considera distraído y relata que se pasa el rato mirando al reloj o alrededor, que es un niño sin iniciativa, un tanto sobreprotegido y que le gusta jugar solo.

A medida que crece, les cuesta más mantener el rendimiento escolar apropiado.

Estudió hasta 2.º de BUP, cerca ya de los 20 años. Se fue atrasando en la adquisición de los nuevos aprendizajes y el sujeto lo atribuye a que no le "entraban" determinadas asignaturas como las matemáticas, la física, la química y el latín.

A partir de los 17 años empezó a no estudiar y tuvo que repetir 1.º de BUP.

El padre, abogado de profesión, muere en 1980 de cirrosis hepática. Se le consideró como un hombre autoritario en general y especialmente condescendiente con su hijo. Era 20 años mayor que la madre.

La madre sufrió tras la muerte de su hija un episodio psíquico no precisado, fue asistida en régimen psiquiátrico ambulatorio, actualmente se la considera una mujer "sana".

El abuelo materno estuvo ingresado en el Instituto "Pedro Mata" durante la guerra civil, donde parece que le sobrevino un episodio psíquico por el que fue ingresado indefinidamente.

Aficiones habituales de A.E.M.: Cines, Discotecas y Motos. El cree que tenía problemas de dinero, ya que su madre no le asignaba un sueldo fijo y debía justificar todos sus gastos, lo que le ocasionaba ciertas restricciones.

No existe por su parte excesos alcohólicos, no toma medicamentos, ni droga de forma habitual.

El se juzga a sí mismo, como un sujeto que tolera mal la soledad y que presenta manifestaciones anómalas de conducta, tales como hacer chistes en el velatorio de su padre por incapacidad de soportar la situación. Se considera cuidadoso, detallista y algo obsesivo. Se siente mirado o rechazado por los demás. Y se encuentra a menudo luchando contra una fuerza interior que le impulsa a hacer actos prohibidos o peligrosos.

Se encuentra insatisfecho de sí mismo, sin saber lo que quiere y creyendo que los demás no le entienden.

Su madre afirma que siempre ha sido un chico temeroso, que tenía necesidad de dormir con la luz encendida y que a veces dejaba un puñal encima de la mesita de noche para protegerse.

Asimismo piensa que su padre lo consentía de forma exagerada y le había quitado la autoridad a ella.

Tenía con frecuencia accesos de encolerización y agresión desmesurada que él mismo reconocía como “algo macabro o el pequeño monstruo que llevo dentro”.

2.º Paso del método. Formulación de Hipótesis: Momento inductivo, en el cual a través de las observaciones realizadas se induce lo que llamaríamos una “Teoría sobre el caso”. Este apartado lo registraremos desde tres vertientes:

a) Funciones o condiciones biológicas:

A través de las observaciones efectuadas en el 1.º Apartado consideramos que el sujeto no presenta alteraciones a nivel psiconeuro-lógico.

b) Situación ambiental:

- Ambiente cultural alto.
- Sujeto sobreprotegido, especialmente por el padre.
- Comunicación familiar escasa.
- Problemas económicos no reales, fantaseados por el sujeto. El creía que la madre no le daba todo lo que necesitaba.
- Reacciona en situaciones con conductas no adaptadas.
- Ambiente laxo, poco exigente, de forma que se le dificulta las posibilidades de hacerse responsable.

c) Funciones psicológicas:

- Sujeto de Inteligencia normal media.
- Introvertido.
- Tipo de pensamiento muy paranoide.
- Muy cuidadoso y detallista, con rasgos claramente obsesivos.
- Los mandatos de su madre, los vive con muchísima presión y sin gratificación.
- Siente fuertes impulsos de trasgredir lo normativo.
- Sujeto temeroso.
- Presenta conductas agresivas y despectivas de forma esporádica.
- Sujeto poco responsable de sus actos.
- Presenta en la relación heterosexual conductas celotípicas.
- Tiene actitudes francamente desconfiadas respecto a las demás personas de su entorno.

3.º Paso. Deducción de Conclusiones. En este apartado se trata de seleccionar las variables a analizar y elegir las técnicas concretas para el estudio del caso.

En esta ocasión y dadas las características de la demanda, optamos por un análisis funcional o puntual.

Las variables supuestamente implicadas son:

- a) Referidas al organismo. Descartar problemas psicofisiológicos.
- b) Referidas a su conducta. Estudiar el tipo de personalidad del

sujeto.

- c) Referidas al ambiente. No se explora ante la dificultad de realizarlo. (Madre fuera del contexto habitual).

Las técnicas elegidas con el fin de deducir las conclusiones fueron las siguientes:

- a) Referidas al organismo:
- Electroencefalograma.
 - Pruebas Neuroendocrinas.
 - Curva TSH tras estímulo TRH.
- b) Referidas a la conducta:
- Escala de Inteligencia Wechsler - Adultos.
 - Psicodiagnóstico de Rorschach.
 - Cuestionario de Personalidad M.M.P.I.

4.º Paso del Método. Verificación: Se trata en este apartado de la aplicación de las técnicas escogidas y de su corrección e interpretación para comprobar la hipótesis.

- a) Referidas al organismo:
- El electroencefalograma, no es valorable como patológico.
 - Las pruebas endocrinas están dentro de los límites normales.
 - Curva TSH tras estímulo TRH. Esta prueba correlaciona con “Intentos de suicidio violentos”, trastornos borderline de personalidad y depresión. (Dicha información esta sacada del sumerio del sujeto).
- b) Referidas a la conducta:
- Pasamos a la descripción de las técnicas usadas.

Tabla I
Cuadro-resumen de
puntuaciones en el “Wais”

TEST	Puntuación Directa	Puntuación Típica
Información	14	9
Comprensión	12	7
Aritmética	10	9
Semejanza	13	10
Dígitos	9	7
Vocabulario	50	11
PUNTUACIÓN VERBAL		53
Clave de Números	46	8
Figuras incompletas	16	11
Cubos	44	14
Historietas	22	9
Rompecabezas	24	7
PUNTUACIÓN MANIPULATIVA		49
PUNTUACIÓN TOTAL		
PUNTUACIÓN VERBAL	53	C1 94
PUNTUACIÓN MANIPULATIVA	49	C1 98
PUNTUACIÓN TOTAL DE LA ESCALA	102	C1 95

Tabla II
Conversión de puntuaciones directas en típicas

VERBAL						
Punt. típica	Información	Comprensión	Aritmética	Semejanzas	Dígitos	Vocabulario
13	18-20	20	13	17-18	11	55-58
12	15-17	18-19	12	15-16	—	50-54
11	13-14	17	11	13-14	10	48-49
10	10-12	15-16	9-10	10-12	9	40-44
9	9	13-14	8	8-9	—	35-39
8	7-8	12	7	6-7	8	28-34
7	6	10-11	6	4-5	7	20-27

Tabla III
Conversión de puntuaciones directas en típicas

MANIPULATIVA					
Punt. típica	Clave de N.ºs	Figuras Incompl.	Cubos	Historietas	Rompecabezas
19	90	21	—	36	44
18	84-89	—	48	35	43
17	80-83	20	—	34	42
16	76-79	—	47	33	41
15	72-75	19	46	31-32	39-40
14	65-71	18	44-45	29-30	37-38
13	60-64	17	40-43	27-28	35-36
12	52-59	15-16	37-39	25-26	32-34
11	45-51	14	33-36	23-24	30-31
10	40-44	13	29-32	21-22	28-29
9	34-39	11-12	27-28	18-20	26-27
8	30-33	9-10	24-26	14-17	21-24
7	26-29	7-8	19-22	12-13	18-20

Tabla IV
Protocolo de Rorschach

N. L. = N.º de Láminas
N. R. = N.º de Respuestas
Loc. = Localización
Det. = Determinantes

Cont. = Contenido
P. = Respuestas Populares
Z. = Actividad Organizativa
F. E. = Fenómenos Especiales

N. L.	N. R.	Loc.	Det.	Cont.	P.	Z.	F. E.
I	1	DdS+	MP, FV, FD, -	H, Bt		4	
	2	D +	MaPo (2)	H		4	
	3	WS ₀	FY, FC ₀	(Ad)	P	3.5	MOR
II >	4	DdS +	Fr ₀	A, Ls	P	4.5	
	5	DS +	ma, FY ₀	Sc/Ls		4.5	
	6	Dd ₀	F, FD	Ad			ICOM
	7	DdSo	FC -	Hd			
III	8	D ₀	F -	Ad			
	9	DS +	MP, FY -	Hd		4.5	
	10	D +	Ma ₀ (2)	H	P	3	MOR
IV	11	W +	FD ₀	(H), Bt		4.0	
	12	D ₀	F ₀	Ad			
V >	13	W ₀	F ₀	A	P	1	
	14	Dd ₀	Fma u	A			
VI	15	D ₀	FYu	Lápiz			
	16	D ₀	F ₀	Pieza			
K	17	D ₀	F ₀	Torno			
	18	D +	Fro ₀	A			
				Barco		2.5	
VII	19	WSV/+	Fro	Ge/Na		4	D. V.
	20	DdSo	F ₀	Bt			
	21	D ₀	F ₀	Hd	P		
	22	W ₀	F -	(H)		2.5	
VIII	23	W +	FC, FMa, Fro	(A)Ls	P	4.5	INCOM
IX	24	DdSo	F -	Ad		5.0	
	25	W ₀	MP, FC ₀ u	(A), Cg		5.5	
X	26	D ₀	F ₀	Torre			
	27	D +	FMa u	Bt, A		4.0	
	28	D +	F - (2)	Campana		4	

Resumen estructural: razones, porcentajes y derivaciones

Z Sum-Zest	= 69,5 – 59,5		FC:CF+C	= 3:0	Afr	= .27
Zd	= +10		W:M	= 7:5	3r+(2)/R	= .46
EB	= 5:15	EA = 6,5	W:D	= 7:14	Cont: R	= 11:28
eb	= 4:5	cp = 9	L	= 1.0	H+Hd:A+Ad	= 8:11
Blends.R	= 6:28		F+%	= .57	H+A:Hd+Ad	= 12:7
					(H)+(Hd): (A)+(Ad)	= 2:2
a:p	= 5:4		X+%	= .60	XRT Achrom	=
Ma:Mp	= 1:4		A%	= .39	XRT Chrom	=

5.º Paso del Método. Descripción, clasificación, predicción y toma de decisiones: Todo ello debe realizarse en base a los resultados obtenidos en la anterior etapa. En este apartado, sólo describiremos los dos puntos primeros debido a la particularidad del caso y ante la imposibilidad de un tratamiento.

Prueba de Inteligencia: Escala Wechsler de Adultos: Se trata de un sujeto con una inteligencia normal media, sin embargo interacciona con deterioro patológico en situaciones que involucran contextos interpersonales y sociales.

Presenta deficiente capacidad para mantener relaciones objetales estables. Asimismo, manifiesta una preocupación exagerada por temas específicos, hasta la duda compulsiva, perfeccionista y ambivalente.

No utiliza de modo aceptable las experiencias que recoge de su ambiente circundante, con dificultad para asimilar los conocimientos sociales convencionales.

Presenta trastornos básicos del juicio y pérdida de la capacidad de concentración, manifestando una falta de interés general hacia el medio.

Prueba de Personalidad. Psicodiagnóstico de Rorschach: Se trata de un sujeto con problemas de identidad sexual, que se fija en aspectos irrelevantes del mundo externo resaltándolos y dándoles una interpretación muy idiosincrática. Su pensamiento es egocéntrico y narcisista, por lo que el tipo de vínculos que establece son regresivos, infantiles y muy dependientes.

Toma una actitud pasiva y espera que los otros resuelvan sus problemas sin utilizar su potencial para ello.

Manifiesta una presión interna fuerte con una alta connotación de hostilidad y oposicionismo, intenta modular la expresión emocional de ello, pero como no reconoce el mundo externo su intento fracasa en un primer momento.

Poco después reacciona intentando apartarse del contexto emocional estimulante, pero al no reconocer la realidad reacciona de forma agresiva o aislándose del medio, en particular con figuras femeninas.

No se siente en particular cerca de nadie, como si nunca hubiese desarrollado la necesidad de contacto humano, por lo que sus relaciones son originales y fuera de contexto.

Se trata de un sujeto introvertido, vuelto sobre sí mismo, que vive más dentro de sus pensamientos, que expresando lo que siente. Se manifiesta poco, de forma coartada y sin descarga.

Siente necesidad de pensar extremadamente las situaciones, controlándolo todo, pero no es capaz de ver lo importante y de entenderlo.

Vive aislado afectivamente, retirándose por las dudas que le crean los estímulos, no tiene en cuenta al otro, por lo que presenta un pésimo con-

tacto con la realidad.

Distingue poco lo real de sus pensamientos, por lo que interpreta de forma muy distorsionada la realidad.

Resumiendo: podemos afirmar que se trata de un sujeto hostil, con un mal contacto con la realidad, egocéntrico, con problemas de identidad sexual que emplea mucha de su capacidad en defenderse de los estímulos externos, pero que debido a la interpretación errónea de ellos fracasa y actúa. (Actuación es un concepto estricto en el lenguaje psicoanalítico que quiere decir: acción breve y violenta, auto o heterodestructiva, con disminución del grado de conciencia).

Tiene baja tolerancia a la frustración, cuando no es capaz de controlar el medio externo, en una situación que él vive con mucha tensión y hostilidad, produce graves actuaciones descontroladas que no responden a la situación concreta que está viviendo.

Por todo ello:

- Debido al acercamiento inusual de la realidad.
- A los sentimientos hostiles.
- A la ausencia de contacto humano.
- A la preocupación excesiva por los detalles.
- Al mal contacto con la realidad.
- A la necesidad de controlarlo todo.
- Y a la tendencia muy marcada a la actuación.

Podemos afirmar que estamos ante un trastorno esquizotípico de la personalidad, con ideación Paranoide y defensas obsesivas.

CUESTIONARIO DE PERSONALIDAD M.M.P.I.

El perfil que obtenemos a través de este cuestionario, sitúa al sujeto en una zona clara de patología, en el que aparecen como rasgos sobresalientes:

a) Elevado nivel de depresión. Nos informa de que se trata de un sujeto con escasa confianza en su propia capacidad y sentimientos de inadecuación. Tendencia a la soledad y aislamiento.

b) Factor corrector K: Puntuación baja, lo que refleja una desorganización e incapacidad para controlar las propias emociones.

c) Validez F: Puntuación alta, se trata de un simulador o de un sujeto que está pidiendo ayuda, además de expresar una problemática grave.

d) Paranoia Po: Puntuación elevada, sujeto con una gran tendencia a la obsesión como presencia de un sentimiento, impulso o pensamiento que no puede eliminar de la conciencia mediante un esfuerzo ligero y para reducir su angustia se ve obligado a realizar rituales o actos estereotipados. Individualista, participa poco en las situaciones de grupo y se muestra insatisfecho en sus relaciones interpersonales, siente que las personas están en

contra suyo. Esta es una rumiación constante de su problemática, hasta tal punto que trastorna de forma importante su vida diaria.

e) Esquizofrenia Sc: Puntuación elevada, el sujeto se refugia en la fantasía, procurando evitar situaciones nuevas de contacto personal. Apático y hostil.

El perfil de A.E.M. tiene la configuración de un psicótico, muy cerca de la característica denominada "Valle Paranoico" que junto con la puntuación elevada de las escalas F.D. y el índice de Golberg (1965) nos situa frente a un sujeto depresivo psicótico, con tendencias altamente paranoides y defensas obsesivas.

RESUMIENDO

Después de analizar de forma individual cada una de las tres pruebas realizadas, creemos que es conveniente llegar a una labor de síntesis, donde la descripción de los tres tratamientos aplicados queden entroncados. Para ello utilizaremos el manual del D.S.M. III (APA, 1984).

Eje	I		296.24
Eje	II		301.22
Eje	III		— — —
Eje	IV		6
Eje	V		7

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGUERA, M. T. (1978): *Metodología de la Observación*. Madrid. Cátedra.
- A.P.A. (1984): *Manual de Diagnósticos de los trastornos mentales*. Barcelona: Mason.
- EXNER, J. (1974): *Sistema Comprensivo de Rorschach*, 3 tomos. Madrid: Pablo del Río Editor.
- FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. (1980): *Psicodiagnóstico, Concepto y Metodología*. Cíncel-Kapelusz.
- HATHAWAY, S. R. y McKINLEY, S. C. (1980): *Cuestionario de personalidad M.M.P.I.*. Madrid: TBA Ediciones, S. A.
- PELECHANO BARBERÁ, V. (1976): *Psicodiagnóstico*. Madrid. UNED.
- ZIMMERMAN, I. L.; WOO-SAM, P. M. (1976): *Interpretación clínica de la Escala de Inteligencia de Wechsler para Adultos*. Madrid: TEA.

ALTERACIONES DEL LENGUAJE HABLADO Y CEREBRO EN LA CONDUCTA AUTISTA

Juan-Carlos PALAVECINO CASTILLO
Departamento de Psicología. Tarragona

RESUMEN

A partir de lo que encontramos en el modelo biológico de Pavlov sobre esquizofrenia, nos interesamos por el lenguaje en la psicopatología del individuo autista. Conceptos como "inhibición cortical protectora" y teoría del procesamiento de información, desarrollan puntos comunes entre lenguaje y cerebro.

SUMMARY

It seems adequate to assume Pavlov's biological model about Autistic individuals: Cortical Defense Inhibition. Information process theory explains a large neuronal chain between language and brain behavior.

LA PATOLOGÍA VERBAL DEL AUTISMO

Las alteraciones del lenguaje-expresión verbal-constituyen uno de los síntomas más específicos de la conducta autista. Los estudios experimentales frecuentan serios esfuerzos en esta área (Polaino 1984).

Para Koupernik y Eisenberg, las alteraciones verbales del autismo serían las siguientes:

a) ausencia casi total de lenguaje. Mutismo.

Si el lenguaje oral aparece, suele ser poco eficaz porque presenta con frecuencia trastornos patológicos estructurales, como,

b) trastornos átricos o articulatorios, (disartria, dislalia) debidos a un pobre control de los órganos fonoarticulatorios.

c) trastornos prosódicos que se ponen de manifiesto por la emisión de una voz de escasa modulación, atonal, arrítmica e inexpressiva.

d) alteraciones sintácticas en el sentido amplio del término, desorden de la expresión verbal. Estas alteraciones sintácticas se agravan por la presencia de signos de empobrecimiento verbal tales como: estereotipias verbales, ecolalia, metalalia, inversión pronominal, etc..

e) alteración, más o menos profunda, de la capacidad de comprender el significado de las palabras y frases emitidas por las personas que convi-

ven con el autista y dirigidos a él. Esta alteración no se debe a posible sordera, sino más bien a una agnosia especial en la percepción de las voces humanas, esto es, a una afasia sensorial o de recepción. El individuo autista *oye bien* pero le cuesta trabajo entender el significado asociado al significante verbal. Para Rutter (1981) dicha afasia de recepción podrá considerarse un *síntoma básico o primario* del autismo y del mismo se derivarían otros síntomas secundarios.

Los síntomas indicados, más otros que la literatura clínica aporta con variedad, se presentan también en las afasias —sensoriales o motoras— del individuo adulto y como estas afasias se producen por un funcionamiento deficiente de la unidad lingüística verbal del cerebro, debemos aceptar que esta unidad también está alterada en los niños autistas.

ANATOMÍA Y FUNCIÓN DE LA UNIDAD VERBAL DEL CEREBRO

Sobre la ubicación de la unidad verbal cerebral es preciso decir que podemos localizarla en el 95% de los individuos, en el hemisferio izquierdo. Por lo mismo, tal hemisferio recibe con frecuencia el nombre de hemisferio parlante.

La zona del cerebro que se relaciona con el lenguaje hablado es compleja y extensa, y vamos a intentar una descripción básica. Y de tal manera podemos dividirla en: subzona perisilviana y subzona frontal orbitaria.

La subzona perisilviana: Ocupa el labio superior —fronto parietal— el extremo posterior —zona de transición parieto-temporo-occipital— y el labio inferior —temporal— del surco de Silvio.

Como sabemos la porción temporal —infrasilviana— se extiende por la corteza de la cara externa del lóbulo temporal —dos tercios posteriores de las circunvoluciones temporales superior y media—. Coincide con la subunidad perceptiva auditiva. Realmente es la misma subunidad en cuanto que se especializa en la interpretación de los sonidos de las voces humanas que transmiten mensajes verbales. En la literatura técnica la zona de la que hablamos suele denominarse centro de Wernicke. Este centro elaborador de percepciones auditivas verbales recibe mensajes de las subunidades receptoras acústicas de ambos hemisferios.

La porción fronto-parietal suprasilviana de la zona perisilviana de la unidad cerebral verbal ocupa, de frontal a occipital, las siguientes circunvoluciones: parte posterior de la tercera circunvolución frontal, parte inferior de las circunvoluciones ascendentes frontal y parietal y lobulillo parietal inferior. Esta porción es muy extensa y toda ella tiene que ver, de una manera u otra, con la emisión correcta de la palabra hablada, pero la parte que ocupa la tercera circunvolución frontal es la más importante a este res-

pecto y se la conoce con el nombre de centro de Broca. Por tanto, segmento posterior de la circunvolución frontal inferior, centro de Broca.

Finalmente, la porción retrosilviana de la subzona verbal perisilviana es un área transicional que sirve de unión o puente anatomofuncional con el centro de Dejerine que se relaciona con el lenguaje escrito. El buen funcionamiento de las neuronas de la subzona perisilviana relacionada con el lenguaje hablado es imprescindible para que se lleven a cabo con normalidad las siguientes actividades verbales:

Entender correctamente el significado de las palabras y frases oídas. Tal actividad depende particularmente del centro de Wernicke.

Preparar una muestra interna de la frase que se quiere pronunciar. Esta actividad importante que pertenece al lenguaje interior depende del buen funcionamiento de toda la subzona perisilviana aunque los centros de Wernicke y Broca *están especializados* en matices particulares de la preparación de la muestra interior (Gómez Bosque, 1985).

Emitir la muestra interna previamente preparada, esto es, transformar la palabra interna en palabra externa poniendo en marcha y controlando los órganos fono-articulatorios. Esta importante función puede caracterizarse también como una realización del lenguaje interior. También depende dicha actividad de la parte suprasilviana, del centro de Broca y de la circunvolución o lobulillo parietal inferior que puede ser llamado centro de Luria.

Finalmente, gracias a la misma porción suprasilviana podemos "sentirnos" hablar. Al hablar adoptamos unas posturas especiales de los órganos articulatorios y además estas posturas cambian sucesivamente, de modo ordenado, a medida que emitimos la secuencia de fonemas que constituyen la frase o la secuencia de frases. Pues bien, los órganos del aparato articulatorio envían mensajes hacia la zona suprasilviana verbal y por medio de ella tomamos conciencia de los movimientos y de las posiciones de labios, paladar, lengua, mejillas, etc. en los actos del habla. Gracias a esta toma de conciencia, en este "sentirnos" hablar controlamos de manera continuada el buen funcionamiento de la musculatura fono-articulatoria.

La subzona frontal anterior u orbitaria: La porción más anterior del lóbulo frontal, porción que se relaciona directamente con el hueso frontal y con el techo de la órbita, ha sido designada con los nombres de "lóbulo prefrontal o lóbulo orbitario" del cerebro. No es, en verdad un lóbulo independiente sino más bien una parte, no muy bien delimitada por cierto, del gran lóbulo frontal.

La actividad de las neuronas del "lóbulo" prefrontal se correlaciona con importantes funciones psíquicas de tipo complejo y superior. En efecto, esta zona cerebral tiene que ver con las actividades psíquicas de *futura* *rización*, a saber, con aquellas actividades y actitudes que se refieren fundamentalmente a los acontecimientos y situaciones venideras. Prever, pre-

venir, planificar, anticipar y proyectar son tres modalidades esenciales de las funciones de futurización que se "localizan" en el lóbulo prefrontal del cerebro.

En relación con el lenguaje, la planificación y proyecto de actos verbales dependen del "lóbulo" orbitario. En la "cháchara" libre la planificación tiene nula importancia porque el diálogo salta de un tema a otro según las asociaciones del momento. Pero en el discurso dirigido a un fin concreto el plan o esbozo de lo que se quiere expresar guía, consciente o inconscientemente, la actividad verbal prestando a los actos del habla la coherencia y fluidez que deben tener para ser eficaces. Por ello, las disfunciones del lóbulo prefrontal traen como consecuencia un proyecto de habla inestable que se olvida con facilidad y que es sustituido por otro que tampoco logra afianzarse. De aquí resulta una charla "fugada, deslabazada, incoherente, etc."

Además de lo dicho, la actividad del lóbulo prefrontal se relaciona con las motivaciones para hablar. Por ello un mal funcionamiento *se correlaciona* con el mutismo motivacional. El individuo *no* habla porque no está motivado para ello o porque sus motivaciones son inestables y fugaces.

INTENTO DE INTERPRETACIÓN

Por lo indicado hasta ahora, se puede deducir que existen en el individuo autista áreas que están "alteradas" en su funcionamiento. Hemos de preguntarnos por la naturaleza de tal "alteración". ¿Qué ocurre en el cortex cerebral de los autistas para que funcione anormalmente dando origen a los síntomas de tal psicopatología?

Etiología cerebral según Pavlov, de la esquizofrenia: Hay una hipótesis del eminente investigador ruso, fechada en 1930 en un artículo referente a las esquizofrenias, con el título de "Ensayo de disgresión de un fisiólogo en el dominio de la Psiquiatría". Previo al análisis de su hipótesis no podemos olvidar que existen bases para un diagnóstico diferencial entre esquizofrenia y autismo. Pero los enfermos estudiados por Pavlov parecen presentar síntomas similares a los observados en el autismo, según observadores y autores. Para otros, el contraste sigue siendo una dificultad, cuando no un interrogante grave (Ajuriaguerra 1978).

Según Pavlov, los síntomas esquizofrénicos, explicados a partir de su modelo de reflejos condicionados, son:

Apatía, torpor y adinamia. Él aplica dichos términos para designar el hecho de que el enfermo no reacciona a las preguntas que se le hacen, y permanece frío, indiferente ante ellas. Al igual que en el infante, presenta el síntoma de *mutismo*.

Estereotipias verbales y motoras, es decir, repetición de frases o fragmentos de frases y de actos o fragmentos de actos.

Ecolalia y ecopraxia.

Reacciones motoras desprovistas de sentido y que al observador pueden dar la impresión de amaneramientos, pillerías, bufonadas!.

Negativismo, catalepsia y catatonía fueron síntomas también recogidos en estas observaciones. Pues bien, Pavlov afirma que todas estas manifestaciones clínicas se presentan también en las *fases hipnóticas experimentales* —es decir, en aquellas que se obtiene por medio de técnicas de reflejos condicionados aplicadas a los perros—, y en estados hipnóticos humanos. Por lo mismo, llega a la conclusión de que la esquizofrenia es una “hipnosis” crónica provocada por un predominio de la inhibición cortical sobre los procesos de excitación. Pero tal inhibición es una reacción provista de sentido ya que tiene realmente un carácter protector, o sea, protege a neuronas “debilitadas” frente a un exceso de estímulos.

Esta hipótesis también se puede formular de la siguiente manera: factores congénitos o adquiridos originan una “debilidad” del cerebro, esto es, debilidad de sus neuronas corticales. Tal debilidad supone como consecuencia su rápido “agotamiento” o “fatiga” cuando entran en contacto con estímulos superiores a sus fuerzas y ello hace aparecer un proceso protector. A saber, la inhibición generalizada de la corteza que produce un estado crónico de “hipnosis”.

La inhibición cortical sería la responsable directa de aquellos síntomas que pueden ser considerados como signos de hipofunción cerebral —apatía, mutismo, etc.—. Indirectamente, tal inhibición traería consigo la liberación de estructuras subcorticales —cuerpo estriado, tálamo, etc.— y esta liberación se manifestaría en la aparición de reacciones motoras automáticas tales como repetición de movimientos vaciados en el significado —manierismos, muecas, estereotipias, etc.—.

Antes de terminar con esta somera descripción del ensayo pavloviano, se puede aclarar el sentido que se da al término “hipnosis”. De tal forma que así designa todo estado de la conciencia que se caracteriza por una elevación del umbral de excitación; debido a ello, disminuye la vigilancia y el sujeto tiene una percepción embotada del perimundo.

La hipótesis pavloviana y el autismo: En el caso del autismo la existencia de factores genéticos capaces de “debilitar” las neuronas corticales queda demostrada por el hecho de que esta patología se presenta con mayor frecuencia en varones que en hembras, y que con frecuencia alta son autistas los dos miembros de una pareja de gemelos univitelinos.

A estos factores genéticos hay que añadir una gran diversidad de factores “exógenos” —por ejemplo, factores que no tienen relación con alteraciones de cromosomas o genes— que pueden actuar sobre el cerebro en desarrollo, bien durante la vida fetal o bien en los días y semanas inmedia-

tamente posteriores al nacimiento (Díaz Cuervo, Ritvo, Laxer).

Ambos tipos de factores inciden sobre la corteza cerebral fetal infantil y provocan un desarrollo defectuoso de la misma, dando origen a alteraciones observables con técnicas morfológicas, fisiológicas o bioquímicas y más alteraciones que, por ahora, no es posible detectar. Entre las primeras figura una atrofia generalizada de la corteza cerebral, atrofia —adelgazamiento— que se pone de manifiesto por una dilatación de las cavidades ventriculares, dilatación fácilmente detectable por métodos radiológicos y una alteración del metabolismo de la glucosa.

Tiene que ver con todo esto los datos publicados de estudios que lleva adelante el Instituto Nacional de Bethesda, Maryland, USA sobre problemas de envejecimiento. En los mismos se revelan alteraciones metabólicas de la glucosa, sustancia que el cerebro utiliza como principal fuente energética. Las tasas metabólicas *absolutas* de la glucosa son más elevadas en autistas que en los grupos testigos, sabiendo que el cerebro de sujetos autistas consume más glucosa que el de niños normales. El metabolismo de la glucosa es más elevado en el hemisferio izquierdo que en el derecho.

Por los factores indicados, podemos hablar de una “debilidad” cortical y de una “fatiga” precoz en el funcionamiento. Vemos que, para Pavlov, el cerebro se defiende poniendo en marcha el mecanismo protector de la inhibición cortical. Tal proceso se puede dar por la acción de neuronas corticales inhibitorias o por el exceso de serotonina procedente de los núcleos ráficos troncoencefálicos. Las investigaciones recientes consolidan la existencia en el cortex cerebral y en otros puntos del neuroeje de un gran número de neuronas inhibitorias.

Otros modelos hipotéticos similares: Anthony y Frommer han trabajado sobre hipótesis similares al modelo que se ha expuesto. Anthony, en sus estudios psicopatológicos retoma el concepto de barrera de protección frente a estímulos externos, que planteara en su día Freud (1922). En cualquier caso, Anthony distingue entre *autismo primario* o idiopático y *autismo secundario*.

En el autismo primario la barrera de protección es anormalmente “espesa” y si las relaciones de las personas del entorno familiar o afectivo son frías entonces esta barrera se “solidifica”. En caso contrario, la barrera se “deshace” y el autismo es evitado.

En el autismo secundario la barrera es muy “delgada” y el niño está sobreestimulado elaborando secundariamente una *barrera psicótica*.

Para Frommer, la alteración básica de la personalidad autista consiste en la *deficiencia cognitivo-perceptiva*. Por la misma se impide que el sujeto elabore las impresiones sensoriales transformando las sensaciones inmediatas y cambiantes en percepciones estables. El desorden sensorial —caos de sensaciones— origina síntomas defensivos, esto es, barreras de protección frente a los estímulos. De esta manera, llega el individuo a

construir un aislamiento del mundo exterior. Que, por cierto, como tan exhaustivamente ha explicado Bettelheim, es vacío por dentro!. Se puede ver que tanto Anthony como Frommer hablan de barreras de protección pero, a diferencia de Pavlov, no dicen nada sobre el fundamento cerebral o neurológico de las mismas. En este sentido, el concepto pavloviano de *inhibición cortical protectora* señala una pista de cuál puede ser el equivalente cortical de tales barreras.

Por otra parte, las aportaciones de Anthony y Frommer tienen la virtud de permitir establecer un puente entre las concepciones puramente neurológicas y las psicodinámicas del autismo. En efecto, la inhibición cortical protectora puede producirse por dos "mecanismos" distintos, a saber:

— En unos casos, la inhibición se desencadena automáticamente obedeciendo a leyes neurofisiológicas y sin relación alguna con lo que ocurre en la conciencia del sujeto. Estamos dentro de la inhibición cortical ante un exceso cuantitativo de estímulos. Exceso que rebasa la capacidad de elaboración de que dispone el individuo.

— Pero en otros casos es probable que la inhibición cortical sea el correlato cerebral de mecanismos psicodinámicos. En estas circunstancias el exceso de estímulos tienen un carácter cualitativo y el término quiere decir que la información vehiculada por esos estímulos, esto es, su contenido informacional es desagradable para el sujeto que la recibe y que él rechaza porque provoca en él tensiones dolorosas.

El niño autista, al igual que cualquier niño normal, puede sentir insatisfactoria su relación con el entorno —social y no social—. En contra de lo que opinan ciertos autores, esta insatisfacción *no tiene* que estar vinculada exclusivamente a la insensibilidad y frialdad de los padres, (Kanner, 1956) o al rechazo inconsciente del individuo por parte de sus padres (Bettelheim, 1978).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AJURIAGUERRA, J. de (1958): *Troubles du langage chez l'enfant au cours de lesions cerebrales en foyer et des démences*. J. Fr. O.R.L., VII/2.
- ANTHONY, E.J. (1958): *Essai etiologique de diagnostic des psychoses infantiles*. Acta Paedopsychiat, 25/1-2.
- BALLESTEROS ALCALDE, M. C. y RODRIGUEZ CARRETERO, G. (1984): *Clínica y Diagnóstico diferencial del autismo infantil*. I Jornadas municipales informativas sobre Autismo Infantil. Valladolid, 9 al 11 de mayo.
- DIEZ CUERVO, A. (1982): *Autismo infantil y epilepsia: análisis etiopatogénico y seguimiento de 104 casos*. II Curso sobre Actualidades Médicas en Epilepsia (Dirigido por DIEZ CUERVO). Hospital "Instituto S. José para epilépticos". Madrid.
- Id. (1984): *Autismo infantil. Concepto y etiopatogenia*. I Jornadas municipales sobre Autismo Infantil. Valladolid, 9 a 11 de mayo.

- EISENBERG, L. (1956): *The autistic child in adolescence*. Am. J. Psychiat, 112/8.
- Id. (1957): *The fathers of autistic children*. Am. J. Orthopsychiat, Vol. XXVII/4.
- EISENBERG, L. and KANNER, L. (1956): *Early infantile Autism*. Am. J. Orthopsychiat, Vol. XXVI/3.
- GOMEZ BOSQUE, P. (1977): *Elementos de Psiconeurofisiología*. Librería Médica, Valladolid.
- GOMEZ BOSQUE, P. y GOMEZ CARRETERO, M. E. (1985): *Lenguaje y Cerebro*. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Valladolid.
- KANNER, L. (1943): *Autistic disturbances of affective contact*. Nerv. Child. 2.
- Id. (1948): *Child Psychiatry*. Springfield III, Charles Thomas.
- KANNER, L. and EISENBERG, L. (1955): *Notes on the follow-up studies of autistic children*. (In P.H. Hoch and J. Zubin Eds) *Psychopathology of children*. New York, Grune and Staton, pp. 227-239.
- KOUPERNICK C. et DAILLY R. (1968): *Développement neuropsychique du nourrisson*. Paris, P.U.F. (Coll. S.U.P.).
- KOUPERNICK C. et EISENBERG, L.: (1969): *Reflexions sur l'Autisme infantile (1943-1969)*. Confrontations Psychiatriques, n.º 3.
- PAULOFF, I. (1980): *Essai de digression d'un physiologiste dans le domaine de la psychiatrie*. (En Ouvres choisies). Editions en Langues étrangères. Moscou.
- PRONOVOST W. and ALL (1966): *A longitudinal study of the speech behavior and language comprehension of fourteen children diagnosed atypical or autistic*. Exc. childr., 33.
- RIMLAND, B. (1964): *Infantile autism*. New York, Appleton Century Crofts.
- RITVO, E.R. et LAXER, G. (1985): *Autisme. La vérité refusée*. SIMEP.

RECUERDO LIBRE Y EFECTOS SERIALES*

Antonio ANDRÉS PUEYO

José María TOUS RAL

Departamento de Psicología, Tarragona

RESUMEN

El fenómeno de los efectos de posición serial ha sido uno de los tópicos clásicos del estudio de la memoria. En un trabajo anterior (Tous y Andrés, 1984) describimos como en un paradigma de recuerdo libre no-serial se podían descubrir efectos de primacía y ultimidad a pesar de que al sujeto no se le indicara en la consigna la necesidad de reportar las listas de palabras aprendidas en forma serial.

La presencia de los efectos de posición serial nos indica claramente que existen dos mecanismos distintos en la memoria humana. En este trabajo nos propusimos identificar éstos efectos cuantificándolos y demostrar que el "constructo" denominado "Coeficiente de Estructuración" (Ehrlich, S., 1965), que es una medida de la organización subjetiva del material propia de cada sujeto, se puede definir operacionalmente por la primacía. Asimismo se confirmó que los valores de la ultimidad nos permiten reconocer los efectos de la memoria primaria en el rendimiento global de la memoria en una tarea de recuerdo libre.

SUMMARY

The serial position effects is one of the memory classic topics on the psychological research. We are in a recent work (Tous & Andrés, 1984) described the finding for the serial position effects in a non-serial free recall tasks. In these experiments are possible to know the primacy and recency and computing its.

The evidence of these serial positions effects shows clearly the existence of two memory mechanisms. Here we want identifying these coefficients of primacy and recency and showing that the "estructuration coeff." (Ehrlich, S., 1965) is a measure of subjective organization on memory, this "estructuration" are operationally defined by the primacy. Therefore the recency coefficient is a good indicator about the effects of the primary memory in the complet performance on a free recall tasks.

*Comunicación presentada en "Perspectivas Actuales en Psicología Cognitiva", Madrid, 16-19 marzo de 1985.

INTRODUCCIÓN

El fenómeno de los efectos de posición serial en el aprendizaje verbal, conocido en la tradición asociacionista del estudio de la memoria desde H. Ebbinghaus, fue descrito por Houland, C.I. en 1938 quien diferenció los efectos de Primacía (alta probabilidad de recordar los primeros items de una lista) y los de recencia (alta probabilidad de recordar los últimos items). En los primeros trabajos sobre el aprendizaje serial fue constante la referencia a estos efectos y tuvieron fuertes repercusiones en las teorías del aprendizaje verbal.

tivos ($F_{1,3} = 2,917$; n.s.), lo que prueba la ausencia de interacción.

El segundo tipo de análisis, (tabla 2) consistió en buscar el grado de asociación entre los diferentes indicadores que habíamos obtenido de los protocolos de respuesta, siguiendo la tabla 2, podemos decir que existe:

- A. Fuerte asociación entre rendimiento y estructuración (0.658) pero no con la seriación y la recencia (n. s.).
- B. La estructuración no tiene relación significativa con la seriación, ni con la recencia, aunque sí con la primacía (0.398).
- C. Primacía y recencia guardan una relación poco potente, pero de orden inverso (-0.234), posiblemente este valor absoluto se deba a que el rendimiento total pondera los coef. de recencia y primacía de forma distinta. (Ver interacción gráf. 2).
- D. Por último resaltar, (Tabla 1 y Gráf. 3) las tendencias de las curvas que a excepción de la de recencia siguen una tendencia lineal clara.

Este tipo de resultados nos permiten afirmar, especialmente los apartados A y B:

1. La generalización de los efectos de primacía y recencia en las tareas de recuerdo libre.
2. Aceptamos la hipótesis de que la primacía es la definición operacional de la estructuración, ya que los valores de asociación son significativos entre ellos.

Tabla 2
Correlaciones entre los diferentes valores de rendimiento, estructuración, seriación, primacía y recencia.

	REND.	ESTRUC.	SERIAC.	PRIMAC.	RECEN.
REND.	1				
ESTRUC.	0.658 ***	1			
SERIAC.	-0.103 n.s.	0.170 n.s.	1		
PRIMAC.	0.630 ***	0.398 **	0.319 n.s.	1	
RECEN.	-0.078 n.s.	0.226 n.s.	0.089 n.s.	-0.234 **	1

* REND.- Rendimiento en % de aciertos.

** ESTR.- Estructuración; SER.- Seriación; PRIM.- Primacía; todos en R_{xy}

*** REC.- Recencia en R_{xy} (ponderada por rendimiento).

CONCLUSIONES

En resumen, queremos destacar la importancia de los efectos de primacía y recencia que se dan por separado y de forma consistente en una tarea de recuerdo libre, en la cual el orden intra-lista de las listas estímulo variaba de un ensayo a otro y para cada condición. Esto viene a completar el ámbito de generalización de los fenómenos de posición serial en el estudio de la memoria.

De acuerdo a los resultados arriba expuestos, podemos decir que los efectos de primacía y recencia se dan en la memoria en funcionamiento pero con un carácter acumulativo diferencial de tal manera que la primacía sostiene todo el fenómeno de la organización, de ahí que se asigne este fenómeno a la MLP (receptora de ese efecto acumulativo a lo largo de la sesión de aprendizaje). Sin embargo el carácter acumulativo de la recencia produce en la MLP un efecto negativo, como ha demostrado F.I. M. Craick (1970), postulando la existencia de la recencia negativa. Estas conclusiones están en la línea de algunos autores que postulan los efectos de primacía son producidos por un tipo de codificación semántica o extra y los de recencia, debidos a recuerdo por indicadores contextuales o temporales (Glenberg, et al, 1980; Gardiner & Gardiner, 1983; Baddeley y Warrington, 1970).

Por tanto el tipo de material (significativo vs no-significativo) y la forma de presentación (órdenes aleatorios) afectan de forma significativa el rendimiento en las tareas de memoria, pero no solo de laboratorio, sino en la mayoría de ambientes y situaciones naturales por medio de los efectos de posición serial. La combinación de la forma de presentación y del tipo de material provoca en el sujeto dos tipos de procesamiento distintos, uno de control (que garantiza la estabilidad de lo aprendido) y otro serial (de efectos exclusivamente inmediatos y perecederos), este fenómeno tiene directas aplicaciones a cualquier tipo de situación escolar, asistencial, o propiamente cotidiana en las cuales está implicado el aprendizaje verbal.

Hay que señalar también, que los indicadores de los efectos de posición serial han sido sensibles al tipo de material (AS-MS-BS) presentado: por una parte los efectos de primacía son mayores cuando los items eran de alto significado que cuando éstos eran de bajo significado; en cambio los efectos de recencia son mayores cuando los items pertenecían al nivel de bajo significado que cuando pertenecían a alto significado.

En segundo lugar, constatamos que la presencia de primacía iba siempre acompañada de una mayor estructuración del material, perteneciera a un nivel alto o bajo de significado. Por fin decir, que el bajo nivel de recencia ostentado por las listas que pertenecían a la categoría Medio Significado, nos indican que los elementos de estas listas (ej. por, con,...) son muy familiares a pesar de no tener significación semántica, lo que facilita su organización por medio una codificación muy automatizada (Tous, 1985).

Estos resultados nos dirigen hacia la hipótesis, cada vez más verosímil, de la existencia de la memoria formada por un doble mecanismo ya que los efectos de recencia parecen producirse como resultado de un procesamiento de tipo serial de la información, estrechamente vinculado a las características externas del estímulo; por contra los efectos de primacia nos indican la presencia de otro mecanismo que utiliza un procesamiento de tipo control que facilita la organización de la información (estímulos) a partir de los propios efectos de la primacia (efectos acumulativos y duraderos).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BADDELEY, A. D. y WARRINTONG, E. K. (1970): Amnesia and the distinction between long and short-term memory. *Jour. of Verbal Behavior and Verbal Learning*, 9: 176-189.
- BADDELEY, A. D. (1976): *The psychology of memory*. Ed. Basic books, N. York. (Hay trad. castellana: *La psicología de la memoria*. Ed. Debate, Madrid 1983.
- BADDELEY, A. D. y HITCH, G. (1977): *Recency re-examined*. En Dornic, S. (Ed.) *Attention and Performance*. Vol. VI, Ed. LEA Hillsdale.
- BROWN, J. (1958): Some test of the decay theory of immediate memory. *Quart. Jour. of Exp. Psychology*, 10:12-21.
- CRAICK, F. I. M. (1970): The fate of primary memory items in free recall. *Jour. of Verbal Behavior y Verbal Learning*, 9: 143-148.
- CRAICK, F.I.M., GARDINER, J. M. y WATKINS, M. J. (1970): Further evidence for a negative recency effect in free recall. *Jour. of Verb. Behavior and Verbal Learning*. 9: 554-560.
- DRENOVSKY, A. (1980): Attributes and priorities in short-term recall: a new model for memory span. *Jour. of Exp. Psychology (General)*, 109 (2): 208-250.
- EHRICH, S. (1965): The rôle fe la structuration dans l'apprentissage verbal. *Psychol. Francaise*, 10: 119-146.
- EHRICH, S. (1970): Structuration and destructuretion of responses in free-recall learning. *Jour. of Verbal Behav. and Verb. Learn.* 9: 282-286.
- GARDINER, J. M. y GREGG, V. H. (1979): When auditory memory is not overwritten. *Jour. of Verbal Behav. and Ver. Learn.*, 18: 705-719.
- GARDINER, J. M., THOMPSON, C. P. y MASKARINEC, A. S. (1974): *Negative recency in initial free recall*. *Jour. of Exp. Psychol.* 103: 71-78.
- GLANZER, M. y CUNITZ, A. R. (1966): Two storage mechanism in free recall. *Jour. of Ver. Behav. and Ver. Learn.* 5: 351-360.
- GLENBERG, A. et al. (1980): A two process account of long-term serial positions effects. *Jour. of Exptal. Psychol. (H.L.M.)*, 6 (4): 355-369.
- MOSCOVITCH, M. (1980): Multiple dissociations of function in amnesia. En: Cermack, L. (Ed.). *Human memory and amnesia*. Ed. LEA. Hillsdale.
- PELLEGRINO, J. W. y HUBERT, L. J. (1982): The analysis of organization and structure in free recall. En Puff, C. R. (Ed.). *Handbook of research methods in human memory and cognition*. Ed. Academic Press. New York.

- RUNDUS, D. (1971): Analysis of rehearsal processes in free recall. *Jour. of Exptal. Psychology*, 89: 63-77.
- SANDS, S. F. and WRIGHT, A. A. (1980): Serial probe recognition performance by a Rhesus monkey and humans with 10 -and 20- items lists. *Jour. of Exptal. Psychol. (Anim. Proc.)* 6: 386-396.
- SUMBY, W. H. (1963): Words frequency and serial position effects. *Jour. for verb. beh. and ver. learn.* 1:443-450.
- TOUS, J. M. y ANDRES, A. (1984): Registro EMG y organización mnemónica. Trab. presentado al I Congreso de Evaluación Conductual, Madrid.
- TOUS, J. M. (1986): *Psicología de la Personalidad*, (dif. individuales, biológicas y cognitivas en el procesamiento de la información), PPU, Barcelona.
- TULVING, E. (1962): Organización subjetiva en memorización libre de palabras inconexas. *Psychol. Review*, 69 (4): 344-354.

INFLUENCIA SOCIAL BAJO UNA TAREA DE PERCEPCIÓN SOCIAL: ALGUNOS FACTORES COGNITIVOS

Anastasio OVEJERO BERNAL
Departamento de Psicología Social
 Universidad de Oviedo

RESUMEN

Las respuestas de 184 sujetos, estudiantes de ambos sexos, en una tarea de formación de impresiones, fueron estudiadas bajo cuatro diferentes condiciones (una de control y tres experimentales) de influencia social. Queríamos medir el grado de influencia ejercido por tres respuestas comunicadas, unánimes, y con distintos niveles de distancia entre éstas y las respuestas iniciales de los sujetos. Se encontró que cuanto mayor era esa distancia mayor era también la influencia ejercida. Sin embargo, en las distancias extremas intervenían los márgenes de verosimilitud de los sujetos aminorando la influencia esperada, tal como habíamos supuesto.

SUMMARY

The performance of 184 students, men and women, in an impression formation task, were studied under four different conditions (one control condition and three experimental conditions) of social influence. Our findings indicate that in general more long is the distance between the first response and the communicated responses, more great is the influence exerted. However, in the extreme distances the influence exerted is lower than predicted with a proportional model because of the subject's credibility, as we hoped.

INTRODUCCIÓN

El tema de la influencia social ha sido uno de los más estudiados en Psicología Social, habiendo sido encontrados diferentes tipos de influencia: situado ante una R_c (respuesta comunicada), ante el juicio de otras personas, el sujeto puede tomar tres posturas:

- Adoptar la R_c : conformismo.
- Mantener su R_1 (respuesta inicial): independencia.
- Situarse entre R_1 y R_c : convergencia.

De estas tres clases de influencia sólo la *convergencia* permite cuantificar realmente el grado de influencia ejercido por R_c . Ahora bien, sólo un tipo de tarea que exija una respuesta que pueda moverse a lo largo de un continuo permitirá el fenómeno de la convergencia. Por ello nosotros hemos cogido una tarea de este tipo, pues queremos cuantificar la influencia ejercida.

Sin embargo ¿se deja influenciar la gente en todas las situaciones y

ante cualquier problema o tarea? ¿o se deja influenciar más en unas condiciones que en otras? Sin duda alguna la respuesta es que el ser humano funciona, por lo general, a modo de un procesador de información y por tanto, situado ante un problema analizará todas las condiciones y aspectos de ese problema en esa situación y actuará en consecuencia, no dejándose influir más que cuando crea que las condiciones así lo exigen. Es decir, que el proceso de influencia dependerá en gran medida de la intervención de sus facultades y procesos cognitivos, de cómo procesa la información disponible, aunque lógicamente también intervienen factores de otro tipo como tipo de personalidad, interés por la tarea, experiencia pasada en situaciones similares, etc.

Pretendemos, pues, en este artículo, mostrar que la influencia social no es un proceso pasivo y ciego, como a menudo se ha dicho, sino que en ella participan activamente las capacidades cognitivas del individuo. De hecho, toda influencia social conlleva dos fases, y en las dos intervienen las aptitudes cognitivas del sujeto. En la primera, la recepción de la respuesta comunicada, intervienen procesos perceptivos, y de cómo se perciban estas respuestas y de cómo se perciba también la situación y la tarea, dependerá en buena parte su grado de influenciabilidad. En la segunda fase, la elaboración de la respuesta final, intervienen también factores cognitivos, ordenando las respuestas que se le comunican, comparándolas entre sí, comparándolas con las opiniones propias, etc.

Pues bien, nosotros pretendemos con este trabajo mostrar la intervención de estos factores cognitivos en las dos fases. De ahí que hayamos cogido una tarea de percepción social, para poder estudiar la percepción que los sujetos se hacen de las respuestas comunicadas y también el grado de influencia que ejercen esas respuestas comunicadas.

Ya Sherif (1935) demostró que el factor principal para que exista influencia es la ambigüedad de la tarea. Sin embargo, ello no es totalmente cierto. La realmente importante es la *incertidumbre subjetiva*. Y ello es perfectamente comprensible: el hombre dispone de dos fuentes de información sobre el mundo, el testimonio de sus sentidos y el de las otras personas, y las dos son igualmente dignas de confianza, aunque no tal vez en el mismo grado. Por ello, cuando la gente posee incertidumbre sobre un asunto adopta como ciertas las respuestas de los otros.

Pero también puede ocurrir que incluso estando el sujeto relativamente seguro de la respuesta, le surja incertidumbre porque constata que las respuestas de los demás no coinciden con la suya. También esta incertidumbre le llevará a dejarse influir, pero en menor grado que en la situación anterior.

En todo caso, parece que la influencia social es función directa de la incertidumbre más que de la ambigüedad del estímulo.

Sin embargo, no es la incertidumbre el único factor de los procesos de influencia, sino que también intervienen otros como la dispersión de las

respuestas comunicadas, la distancia entre la respuesta inicial y la respuesta comunicada, etc..

Montmollin (1965) demostró que los juicios individuales de los sujetos a los que les son comunicadas varias respuestas, tienden a acercarse a la tendencia central de la distribución de esas respuestas. Es más, tienden a comportarse como estadísticos intuitivos y así, al emitir su respuesta (R_2) hacen la media entre su respuesta inicial (R_1) y la tendencia central de las respuestas comunicadas (R_c). Este fenómeno, que fue propuesto inicialmente por Brunswik (1943, 1956) y constatado después empíricamente por Flament (1959) y sobre todo por Montmollin (1965, 1966a), es más pronunciado cuanto más ambigua sea la tarea. De ahí que hayamos elegido dos tareas similares pero con una mayor ambigüedad una que otra, para poder así comprobar el efecto de la ambigüedad de la tarea.

En consecuencia con lo anterior, pretendemos poner a prueba las siguientes hipótesis:

A) En cuanto a la percepción social.

1) En la primera tarea (levantarse y dejar el asiento...) los adjetivos propuestos (alto, fuerte, orgulloso, perezoso y lento) no correlacionan, según Wishner (1960) con el altruismo, pero dos de ellos (perezoso y lento) sí correlacionan con el hecho de levantarse. Por consiguiente, nuestra hipótesis es que la probabilidad de nuestros sujetos le concedan de realizar la tarea, será baja, desde luego inferior a 0,50 (ó 50% en términos de porcentajes).

2) En la segunda tarea, los adjetivos propuestos no correlacionan con la capacidad para aprobar exámenes de conducir y por tanto hacemos la hipótesis de que la probabilidad que los sujetos concedan a esta persona de realizar esa tarea será de alrededor de 0,50 (ó 50% en términos de porcentaje).

B) En cuanto a la influencia social

Como hemos dicho, cuando la respuesta inicial del sujeto es inferior o superior a la respuesta comunicada, entonces verá que su juicio u opinión no se ve confirmado por las opiniones de las demás personas y tenderá a cambiar su postura inicial en dirección de las respuestas comunicadas. En consecuencia, nuestras hipótesis aquí son:

3) La respuesta final (R_2) se situará en un punto aproximadamente medio entre la respuesta inicial (R_1) y la respuesta comunicada (R_c).

4) Por tanto, el cambio de respuesta, o la influencia sufrida, es decir, la distancia entre R_1 y R_2 será mayor cuanto mayor sea la distancia entre la respuesta inicial (R_1) y la respuesta comunicada (R_2).

5) Sin embargo, y debido a los márgenes de verosimilitud, en el caso de una respuesta comunicada extrema la respuesta final se colocará más cerca de la respuesta inicial que de la respuesta comunicada.

MÉTODO

Tarea a realizar: una tarea de percepción social que, dados a los sujetos una serie de adjetivos —rasgos definitorios de un individuo—, ellos tienen que indicar la probabilidad que conceden a este individuo de realizar una tarea determinada. Como vemos se trata de una tarea de formación de impresiones, pero nuestro verdadero interés está en la influencia social. Por ello, para medir ésta, les informábamos a nuestros sujetos de las respuestas que, les decíamos, habían emitido tres amigos del individuo en cuestión. Las respuestas de estos tres amigos eran unánimes en todos los casos e indicaban una probabilidad de realizar la tarea del 0%, 70% y 100% respectivamente para los tres grupos experimentales. Al grupo control no se le comunicaba respuesta alguna. Con ello pretendíamos constatar si nuestros sujetos se dejarían influir por estas respuestas comunicadas y si tal influencia variaría en los distintos grupos experimentales.

El cuestionario que elaboramos para obtener los datos fue éste:

Instrumentos:

Edad.
Profesión del padre

Estamos haciendo un estudio en Psicología Social sobre percepción social, concretamente sobre formación de impresiones. Queremos saber hasta qué punto las impresiones que nos hacemos de los demás suelen coincidir con la realidad y en qué grado se alcanza tal coincidencia.

Para ello pedimos tu colaboración. Si aceptas ayudarnos deberás responder a dos breves cuestiones: te daremos unos rasgos de personalidad característicos de una cierta persona y a continuación te describiremos una conducta concreta. Tú deberás indicar qué probabilidad concedes a la citada persona de realizar la conducta que te indicamos.

Si has entendido puedes pasar la hoja...

Se trata de una persona alta, fuerte, orgullosa, perezosa y lenta.

1) La citada persona va en el autobús y un señor mayor se encuentra de pie muy cerca de él, sin asiento. ¿Qué probabilidad concedes a nuestro sujeto de que ceda su asiento al señor?

(Pon una cruz en el intervalo que creas conveniente)

0%	20%	40%	60%	80%	100%
I	I	I	I	I	I
muy poco probable	poco probable	probable	bastante probable	muy probable	

2) Próximamente debe la misma persona examinarse del carnet de conducir. ¿Qué probabilidad le concedes de aprobar a la primera, tanto la teórica como la práctica?

(Pon una cruz en el intervalo que creas conveniente)

0%	20%	40%	60%	80%	100%
I	I	I	I	I	I
muy poco probable	poco probable	probable	bastante probable	muy probable	

Creo necesario hacer algunas observaciones sobre las tareas propuestas en este cuestionario. Pretendimos buscar dos tareas que produjesen incertidumbre en el sujeto. Por ello escogimos dos tareas que no correlacionasen con los adjetivos-estímulos. Para ello extrajimos del trabajo de Wishner (1960) unos adjetivos (alto, fuerte, orgulloso, perezoso, lento) cuyas correlaciones fueran de alrededor de cero con el altruismo (primera tarea) y con la capacidad para aprobar un examen de conducir (segunda tarea). Sin embargo, los rasgos "perezoso" y "lento", aunque realmente no correlacionaban con altruismo, sí con el hecho de levantarse y ceder su asiento. Por tanto, supusimos que la segunda tarea sería más incierta que la primera. De esta manera podríamos medir también el impacto de diferentes grados de incertidumbre sobre la influencia social ejercida.

Pero existe también otra variable a tener en cuenta: *los márgenes de verosimilitud*. Montmollin (1966a, 1966c) encontró que cuando algunas de las respuestas comunicadas le parecen inverosímiles a un sujeto, se salen de sus márgenes de credibilidad o verosimilitud, éste tiende a no tener en cuenta estas respuestas. El problema estriba, sin embargo, en saber cuáles respuestas serán inverosímiles o no creíbles para los sujetos. Esta inverosimilitud es subjetiva, pero lógicamente estará en función de la dispersión de las respuestas comunicadas y en función también de la distancia entre R_I y R_C . En nuestro caso, la respuesta comunicada más inverosímil para nuestros sujetos presumiblemente sea la del 100% sobre todo en la primera tarea, ya que supuestamente estará más alejada de la respuesta inicial.

Pero en los procesos de influencia social influyen algunas variables más de las que hemos mencionado. Influirán también las siguientes:

— El número de respuestas comunicadas: nosotros escogimos tres respuestas pues parece ser (Asch, 1952; Luchins y Luchins, 1955; etc.) el número suficiente para influir en los demás cuando estas respuestas son unánimes.

— Dispersión de las respuestas comunicadas: por el momento no nos interesa estudiar esta variable y por ello preferimos utilizar unas respuestas comunicadas totalmente unánimes.

— Distancia entre la respuesta inicial y la respuesta comunicada: escogimos tres distancias distintas, dos más extremas (0% y 100%) y una moderada (70%), aunque ello dependerá lógicamente de las respuestas iniciales que aún no conocemos, aunque sí prevemos.

Sujetos: los sujetos con los que trabajamos son 184 estudiantes de ambos sexos distribuidos al azar en cuatro grupos, uno control y tres experimentales, de la siguiente manera:

	Grupo control	Grupos experimentales			
		0%	70%	100%	
2.º curso Psicología (Salamanca)	26	26	26	25	103
3.º curso Magisterio (Palencia)	20	20	20	21	81
TOTAL	46	46	46	46	184

RESULTADOS

Tras administrar el cuestionario a nuestros 184 sujetos obtuvimos los siguientes resultados globales:

		Grupo control	Grupo 0%	Grupo 70%	Grupo 100%
PRIMERA TAREA	Media	30,50	23,13	37,24	41,89
	Desviación típica	19,90	14,58	19,42	23,55
SEGUNDA TAREA	Media	46,37	27,30	56,98	58,96
	Desviación típica	16,83	20,91	19,61	23,79

Como podemos constatar, en general se cumplen nuestras hipótesis:

1.^a Hipótesis: En el grupo control la probabilidad que nuestros sujetos conceden al individuo en cuestión de realizar la primera tarea es del 30,50%, sensiblemente por debajo de 50%, tal como suponíamos. Queda, pues, confirmada nuestra hipótesis.

2.^a Hipótesis: En el grupo control, la probabilidad que nuestros sujetos conceden al individuo en cuestión de realizar la segunda tarea es de 46,37%, o sea, ligeramente por debajo del 50% que preveíamos. Posiblemente el hecho de que haya estado algo por debajo del 50% se haya debido a la teoría de la personalidad implícita. Una persona fuerte y orgullosa, lenta y perezosa, nos cae mal y por ello la consideramos menos capaz de hacer cualquier cosa que consideremos meritoria. Quizás esto también haya influido en la primera tarea. Por consiguiente, también esta hipótesis se confirma.

3.^a Hipótesis: En todos los casos la respuesta final (R₂) se coloca en un punto intermedio entre la respuesta inicial y la respuesta comunicada, lo cual significa que en todos los casos la respuesta comunicada ejerció influencia sobre la respuesta inicial. Sin embargo, no se confirmó totalmente nuestra hipótesis de que se colocaría en un punto equidistante de R₁ y de R_c, aunque por otra parte ello era de esperar según la hipótesis quinta, que aparentemente contradice a esta cuarta. Veamos los datos:

Segunda tarea: los sujetos del grupo experimental 0% colocan su respuesta final en un punto aproximadamente equidistante:

$$\frac{46,37 + 0}{2} = 23,18$$

la respuesta que dieron nuestros sujetos fue de 27,30, es decir, un poco

por encima. Posiblemente el 0% no entraba en sus márgenes de verosimilitud y por ello tendieron a colocarse algo más cerca de la respuesta inicial, tal como preveía nuestra quinta hipótesis.

Los sujetos del grupo experimental 70% si colocaron su respuesta final en un punto casi exactamente equidistante sobre la respuesta inicial y la respuesta comunicada:

$$\frac{46,37 + 70}{2} = 58,18$$

la respuesta que dieron nuestros sujetos fue de 56,98, como vemos muy ligeramente por debajo.

En cambio, en el grupo experimental 100%, la intervención de los márgenes de verosimilitud parece ser más pronunciada aún que en el grupo 0%. En efecto:

$$\frac{46,37 + 100}{2} = 73,18$$

la respuesta que dieron nuestros sujetos fue de 58,96, sensiblemente más cerca de la respuesta inicial que de la respuesta comunicada, como predecía nuestra quinta hipótesis.

Primera tarea: en esta tarea no se cumple en absoluto nuestra tercera hipótesis de que las respuestas finales se colocarían en un punto equidistante entre las respuestas iniciales y las respuestas comunicadas, sino más bien la quinta hipótesis. En efecto, aunque también aquí en los tres grupos experimentales la respuesta final es intermedia entre la inicial y la comunicada, lo que significa que sí hubo influencia, sin embargo en los tres casos estuvo más cerca de la respuesta inicial que de la respuesta comunicada. La influencia de los márgenes de verosimilitud fue más fuerte que en la segunda tarea, tal como preveíamos.

4.^a Hipótesis: esta hipótesis se cumplió totalmente, sobre todo para la segunda tarea: la influencia ejercida por las respuestas comunicadas fue mayor cuanto mayor era la distancia entre R_1 y R_c . En efecto, vemos que las diferencias entre R_1 y R_2 son mayores cuanto mayor es la distancia entre R_1 y R_c , y estas diferencias fueron estadísticamente significativas:

	Grupo experimental	Punt. R_2	Dif. $R_1 - R_2$	Significación
PRIMERA TAREA	0%	25,13	7,37	5%
	70%	37,24	7,26	8%
	100%	41,89	11,39	2%
SEGUNDA TAREA	0%	27,30	19,07	1%
	70%	56,98	10,61	1%
	100%	58,96	12,59	1%

5.^a Hipótesis: Ya hemos visto que esta hipótesis ha quedado confirmada, la dificultad está en saber hasta qué punto o grado ha quedado confirmada. Ello es difícil saberlo, puesto que no conocemos realmente los márgenes de credibilidad de cada sujeto. De ahí que nuestra hipótesis pareciese un poco ambigua en el sentido de que no concretizaba cuánto más cerca de la respuesta inicial habían de quedar las respuestas finales por efecto de los márgenes de verosimilitud.

En conclusión, como hemos visto, nuestras hipótesis han recibido un fuerte apoyo por parte de nuestros datos. Otra prueba de la entrada en funcionamiento en nuestros datos de los márgenes de verosimilitud es el hecho de que, en ambas tareas, fue el grupo experimental 100% el que arrojó la desviación típica más elevada, o sea, este grupo era el que poseía una mayor variabilidad entre las puntuaciones de sus miembros, lo cual parece indicar que algunos sujetos, no en todos, no se fiaban de las respuestas comunicadas y en consecuencia no la tenían en cuenta.

Por su parte, también Montmollin encontró que, de hecho, la hipótesis de los márgenes de verosimilitud funcionaba, pero se preguntaba ella si esto significaba que los sujetos eliminan algunas informaciones (aquellas que quedan fuera de sus márgenes de verosimilitud) y no les tienen en cuenta, o si, sin eliminarlas, les conceden una menor ponderación, llegando Montmollin a la conclusión (1966c, p. 126) de que "los sujetos, en el caso de grandes dispersiones, reducen el margen útil no teniendo en cuenta las informaciones más alejadas de su propia respuesta".

Sin embargo, en nuestro caso parece confirmarse la segunda hipótesis. La raíz de la discrepancia tal vez esté en que Montmollin habla de respuestas comunicadas con una gran dispersión y en nuestro estudio no existía dispersión alguna, las tres respuestas comunicadas eran unánimes.

Pero también puede ocurrir que nuestros datos no discrepen mucho de los de Montmollin, sólo que la variable márgenes de verosimilitud sólo afectó a algunos de nuestros sujetos, que no tuvieron nada en cuenta las respuestas comunicadas, mientras que otros sí las tuvieron en cuenta viéndose influenciados por ellas. Tal vez esto podría solucionarse habiendo cogido las respuestas iniciales reales de los sujetos y no, como hemos hecho nosotros, supliendo tales respuestas iniciales por las de un grupo control.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En cuanto a la formación de impresiones fue Asch (1946, 1952) quien, al proponer un modelo aditivo, consiguió explicar cómo algunos rasgos pueden ser centrales y tener un gran peso en la impresión final y otros periféricos, cuyo peso en tal impresión final sería mucho menor. Sin embargo, precisamente por funcionar los rasgos como un todo, la centralidad o periferia de un rasgo es para Asch algo imposible de predecir, ya que

depende del contexto y por consiguiente tampoco se podrá predecir la impresión final.

Sin embargo, un trabajo de Bruner, Shapiro y Tagiuri (1958) ya vislumbraba el camino por el que la impresión final, con los datos de Asch, fuese predecible, y consistía en intercorrelacionar entre sí los rasgos utilizados, camino que poco después fue seguido por Wishner (1960), quien pretendiendo operativizar el problema de Asch sí consiguió predecir la centralidad o periferia de los rasgos y por consiguiente también la impresión final, hallando previamente las correlaciones entre sí de todos los rasgos utilizados. Pues bien, a partir de estas intercorrelaciones de Wishner, nosotros cogimos unos rasgos (alto, fuerte, ...) que no correlacionasen con el adjetivo que definía la tarea a realizar: altruismo en la primera e inteligencia práctica y teórica para aprender a conducir en la segunda.

Sin embargo, para probar mejor nuestra hipótesis, dos de los rasgos (perezoso y lento) sí correlacionaban no con la primera tarea, el altruismo, pero sí con el hecho de levantarse y prestar el asiento al señor mayor. Pues bien, como preveíamos, nuestros datos apoyaron los análisis de Wishner, de forma que en la segunda tarea los sujetos concedieron una probabilidad de aprobar de casi 0'50 (exactamente 0'4637), algo más baja del 0'50 (exactamente 0'3050), debido a que dos de los adjetivos-rasgos, "perezoso" y "lento", correlacionaban negativamente con el hecho de *levantarse* para prestar el asiento, como ya hemos dicho.

En cuanto a la influencia social, también se confirmaron, en general, nuestras hipótesis:

En primer lugar, en todos los casos la respuesta de nuestros sujetos experimentales (R_2) se situó entre la respuesta del grupo control (R_1) y la respuesta comunicada (R_c). Es decir, que en todos los casos la comunicación de las respuestas de los tres amigos del individuo tuvo influencia y el cambio de opinión consecuente a esta influencia fue estadísticamente significativo a un nivel igual o superior a 0.05, excepto en un caso que sólo lo fue a un 0.08.

En segundo lugar, el grado de influencia fue mayor cuanto mayor era la distancia entre R_1 y R_c , es decir, que cuanto mayor es la discrepancia entre lo que un individuo piensa (sobre todo en tareas ambiguas) y lo que piensan los demás, mayor va a ser el grado de influencia que éstos ejerzan sobre aquél. Sin embargo, hay que tener en cuenta otro de nuestros datos: la R_2 de nuestros sujetos se colocaba en un punto intermedio entre R_1 y R_c , pero no siempre en un punto medio, equidistante de R_1 y R_2 , ya que intervenía otra variable: los márgenes de verosimilitud, más influyente en la primera tarea que era la menos ambigua para nuestros sujetos que en la segunda. En efecto, en la primera tarea la influencia de los márgenes de verosimilitud es muy grande, sobre todo en el grupo experimental 100%, mientras que estos márgenes influyen algo más. Así, pues, parece que, efectivamente, cuanto mayor es la distancia entre la respuesta inicial y

la respuesta comunicada, mayor será el grado de influencia ejercido por ésta sobre aquélla, pero no de una forma directamente proporcional, sino que cuanto mayor es esa distancia más intervienen también los márgenes de verosimilitud, haciendo que las respuestas comunicadas sean menos creíbles por los sujetos y disminuyendo así su posible influencia.

Otra prueba de lo que acabamos de decir es que la desviación típica del grupo experimental 100%, es mayor, en las dos tareas, que los otros tres grupos. Además, observando sólo las pocas puntuaciones extremas (0 ó 100%) que hubo se constata que en el grupo experimental 0% no existía ninguna puntuación máxima de 100% y sí ocho de 0%, mientras que en el grupo experimental 100% había tres puntuaciones de 100% y dos de 0%, o sea, que parece ser que algunos sujetos, al no creerse una comunicación para ellos tan exagerada, optaban no sólo por no tenerla en cuenta, sino incluso por irse al otro extremo (sería, pues, una variedad del fenómeno de polarización en las discusiones de grupo). En cambio, en el grupo control sólo había un cero (y en la primera tarea) y ningún 100, y en el grupo experimental 70% sólo había un 100 (y en la segunda tarea) y ningún cero. Creo que estos datos, aunque pocos, son muy elocuentes.

En consecuencia, la existencia de márgenes de verosimilitud limita la capacidad de predicción del modelo del estadístico intuitivo en los procesos de influencia social cuando la distancia entre la respuesta inicial y la respuesta comunicada es demasiado grande, pero sobre todo, como dice Montmollin (1976), cuando la dispersión de las informaciones comunicadas es elevada, pero menos, como en nuestro caso, cuando esas informaciones comunicadas son homogéneas.

Por otra parte, la teoría de la comparación social de Festinger (1954) no sería más que un caso concreto de la teoría de los márgenes de verosimilitud.

Finalmente, esta teoría de los márgenes de verosimilitud apoyaría las conclusiones de Zimbardo (1960) de que en materia de opinión, un individuo no tendría, para cada problema de opinión, una sola opinión simbolizada por un punto sobre una escala, sino más bien un margen de aceptación alrededor de un punto, y rechazaría las opciones fuera de ese margen.

Además, apoyándonos en estos márgenes de verosimilitud podríamos llegar a una interpretación más cognitiva de las conclusiones que a veces se han encontrado en el área del cambio de actitudes, en el sentido de que el individuo resiste a menudo a presiones fuertes.

Sin embargo, tal vez en futuras investigaciones convendría comparar las respuestas de los sujetos antes de la introducción de las respuestas comunicadas con las que emiten después de recibir estas respuestas comunicadas, y no sustituir sus respuestas iniciales por las de un grupo o control, como nosotros hemos hecho. Con ello se podría comprender mejor los procesos que aquí hemos estudiado y comprobado.

Para terminar, conviene indicar que el campo de aplicación de estos estudios es muy grande, fundamentalmente en el área de la propaganda y la publicidad. No obstante, y debido a la multiplicidad de variables intervinientes, se necesitan más investigaciones para llegar a resultados concluyentes, aunque creo que aquí hemos visto sendas por las que podremos llegar lejos en este tipo de estudios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASCH, S.E. (1946): Forming impressions of personality, *J. Abnorm. Soc. Psychol.*, 41, 258-290.
- ASCH, S.E. (1952) (1972): *Psicología Social*, Buenos Aires: Eudeba.
- BRUNSWIK, E. (1943): Organismic achievement and environmental probability, *Psychol. Review*, 50, 255-272.
- BRUNSWIK, E. (1956): *Perception and the representative design of psychological experiments*, Berkeley and Los Angeles, Calif.: Univ. of California Press.
- FESTINGER, L. (1954): A theory of social comparison process, *Human Relations*, 7, 117-140.
- FLAMENT, C. (1959): Ambiguïté du stimulus, incertitude de la réponse et processus d'influence sociale, *Année Psychologique*, 59, 73-91.
- LUCHINS, A.S. y LUCHINS, E.H. (1955): On conformity with true and false communications, *J. Soc. Psychol.*, 42, 283-291.
- MONTMOLLIN, G. de (1965): Influence des réponses d'autrui sur les jugements perceptifs, *Année Psychologique*, 65, 377-395.
- MONTMOLLIN, G. de (1966a): Influence de la réponse d'autrui et marges de vraisemblance, *Psychologie Française*, 11, 89-95.
- MONTMOLLIN, G. de (1966b): Effect de la dispersion des informations sur les changements individuels dans un jugement perceptif, *Année Psychologique*, 66, 11-129.
- MONTMOLLIN, G. de (1976): *L'influence sociale: phénomènes, facteurs et théories*, Tesis presentada en la Universidad de París V, Servicio de reproducción de tesis, Universidad de Lille III. (También está publicada en París: PUF).
- SHERIF, M. (1935): A study of some social factors in perceptions, *Archives of Psychology*, 27, n.º 187.
- WISHNER, J. (1960): Reanalysis of impressions of personality, *Psychol. Review*, 67, 96-112.
- ZIMBARDO, P. (1960): Involvement and communication discrepancy as determinants of opinion conformity, *J. Abnorm. Soc. Psychol.*, 60, 86-94.

MULTIDIMENSIONALIDAD DEL AUTOCONCEPTO EN ADULTOS

Antonio CLEMENTE CARRIÓN
Gonzalo MUSITU OCHOA
Facultad de Psicología. Valencia
José María ROMÁN SÁNCHEZ
Departamento de Psicología. Tarragona

SUMARIO

El objetivo de este trabajo es encontrar las diferentes dimensiones del autoconcepto del adulto y presentar un "Cuestionario de Autoconcepto para Adultos".

Se ha trabajado con datos provenientes de 301 sujetos de ambos sexos y con edades comprendidas entre 20 y 60 años.

Se hace un Análisis Factorial, de componentes principales con rotación varimax, de un instrumento de 90 ítems elaborado para esta investigación. Se comprueba la presencia de 10 dimensiones, a partir de las cuales se hacen análisis diferenciales en función de edad, sexo, religión, estado civil, ideología y nivel cultural.

SUMMARY

These research is seeking the various dimensions of Adult-Self Concept and to introduce "Adult-Self concept Questionnaire".

The data are from 301 Ss., both sex, within 20 and 60 years old.

A Factor Analysis, method by PC with varimax-rotation, made a instrument of 90 items, elaborated for that research.

Ten dimensions were founded, with them we make a differential analysis bring according age, sex, religion, civil status, ideology and cultural levels.

INTRODUCCIÓN

Entre las áreas más viejas de investigación en psicología está probablemente el autoconcepto. No está de más recordar que el capítulo más largo en el libro de James (1890) —el primer libro introductorio en psicología— fue sobre autoconcepto.

Este área de investigación tiene también peculiaridades interesantes, que la hacen ser diferente de otras, como: 1.^a Su estudio no se ha hecho, sólo, dentro de una disciplina particular. 2.^a Aunque se han publicado miles de trabajos (Wylie, 1979), sólo unos pocos investigadores han publicado un número significativo de ellos o han continuado su investigación por un periodo largo de tiempo. 3.^a Gran parte de la investigación en este área incide en otros constructos teóricos en donde el interés por el auto-

concepto procede de la relevancia asumida en ellos; y 4.^a Se considera que su mejora o potenciación puede llevar consigo mejoras en otras variables como son, por ejemplo, el ajuste personal y social y el rendimiento académico (Burns, 1979; Shavelson y Bolus, 1982; Scheier y Carver, 1983 a y b; Rogosa 1980; Román y Sánchez, 1985 a y b).

A pesar de la importancia de esos planteamientos y de la considerable cantidad de investigación realizada, los esfuerzos encaminados a establecer las dimensiones específicas, que subyacen en esta estructura, han sido improductivos (Marx y Winne, 1978; Shavelson et al., 1976; Shavelson y Bolus, 1982). Marx y Winne (1978) y Shavelson y col. (1976) distinguieron estudios "entre-red" e "intra-red" del autoconcepto. Los estudios "entre-red" intentan mostrar que el autoconcepto es distinto de otras variables, que se hipotetizan como constructos separados, y los estudios "intra-red", que existen unos componentes distintos y consistentes que configuran el autoconcepto (físicos, sociales, académicos y laborales).

Así pues, y desde esa perspectiva metodológica, el supuesto implícito en gran parte de la investigación y también en el modelo de Shavelson, sobre todo de algunos de sus puntos (Shavelson y Bolus, 1982; Shavelson et al., 1976), es que el autoconcepto es multidimensional. De acuerdo con Shavelson el autoconcepto es una percepción de sí mismo. Se forma a través de la experiencia con el ambiente, las interacciones con otros significativos y las atribuciones respecto de la propia conducta. Shavelson implícitamente hipotetiza que el autoconcepto es multidimensional y jerárquico. El autoconcepto general se divide en componentes académicos y no académicos, y estos, además, están posteriormente categorizados en autoconceptos más específicos. A pesar de lo atractivo y persuasivo de este supuesto, la evidencia empírica, respecto a la multidimensionalidad del autoconcepto, es poco consistente. La evidencia procede, fundamentalmente, de los análisis factoriales y de los análisis multirasgo-multimétodo (MT - MM) (Marsh y Rocevar, 1983; Marsh y Smith, 1982; Marsh et al., 1983 a y b, Marsh y O'Neill, 1984).

Por otra parte, y no sabemos si porque es más relevante, más fácil o más pertinente, el hecho es que los niños continúan utilizándose, con una mayor frecuencia en relación a los adultos, como informadores respecto a su propio funcionamiento psicológico. Son numerosas las escalas construidas que evalúan la percepción que los niños tienen de su propia competencia (Burns, 1979; Harter, 1982; Wheeler y Ladd, 1982; Wylie, 1979). Sin embargo en lo referente a los adultos, existen graves carencias instrumentales y especialmente en nuestro país. Con la presente investigación lo que pretendemos es presentar un "Cuestionario de Autoconcepto para Adultos" junto con las dimensiones que lo configuran, así como las diferencias existentes en ellas, según edad, sexo, creencia religiosa, estado civil, ideología política y nivel cultural.

MÉTODO

Sujetos: Formaban la muestra 301 sujetos de ambos sexos —117 varones y 124 mujeres— de edades comprendidas entre los 20 y 60 años —110 < 25 años; 160 entre 26 y 49 años y 31 > 50 años—. En cuanto al estado civil, 138 eran solteros y 163 casados. Y en lo referente al nivel cultural: 116 eran universitarios; 103 tenían estudios medios y 82 estudios primarios.

Instrumentos: Siguiendo el procedimiento descrito minuciosamente por Román, Musitu y Pastor (1980 págs. 227-244) se elaboró un “Cuestionario de autoconcepto” para adultos compuesto de 90 ítems.

Análisis Estadísticos: Un Análisis Factorial de componentes principales con rotación varimax, para determinar la multidimensionalidad del Cuestionario y sesenta pruebas F de significación, para todos y cada uno de los factores y para todos y cada una de las variables.

RESULTADOS

1. Diez dimensiones del autoconcepto en adultos

Presentamos a continuación los “diez” factores encontrados, correspondientes al AF realizado, indicando en las tablas el número de ítem del Cuestionario, la descripción del mismo y la Saturación obtenida en la Matriz Factorial Rotada, mediante Rotación Varimax.

El concepto que mejor sintetiza la temática de los ítems seleccionados en cada factor, lo hemos utilizado para denominar al factor.

La suma de puntos de los ítems para alcanzar la puntuación directa en cada factor se ha hecho de acuerdo con el nombre dado a los Factores y de forma que una mayor puntuación indique mejor Autoconcepto, mayor positividad, con lo cual unificaremos la interpretación posterior de cada uno de los factores individualmente considerados.

FACTOR I: SATISFACCIÓN FAMILIAR

Ítem	Descripción	Saturación
44	Procuro conservar la armonía familiar	.62034
45	Me gusta estar cerca de los familiares	.75433
46	Me gusta la sinceridad en la familia	.57806
47	A mi familia le agrada dialogar conmigo	.71589
48	Soy cariñoso y afectuoso con mi familia	.41546
49	Procuro hacer lo mejor para mi familia	.59574
50	Para mí la familia es indispensable, necesito el contacto familiar	.68564
51	Amo y respeto la intimidad familiar	.63388
52	Confío en mi familia	.68252
53	Me esfuerzo por cumplir mi papel dentro de la familia	.55404
54	Mis relaciones familiares son equilibradas	.58776
57	Necesito el cariño y la comprensión de mi familia	.45142

FACTOR II: CONFIANZA EN LOS DEMÁS

Item	Descripción	Saturación
23	Me siento fracasado en el trabajo	.51138
36	Carezo de buenas relaciones sociales	.50679
37	Me considero socialmente inadaptado	.55571
38	Lo que dicen los demás afecta a mi manera de actuar	.63404
39	Siento odio hacia la sociedad	.44981
40	Me da miedo enfrentarme a la sociedad	.50904
41	Tengo dificultad para comunicar mis sentimientos	.54212
42	Me cuesta hacer amistades	.51144
56	Me gustaría ser más independiente dentro de mi familia	.36553
67	Me afectan los problemas de los demás	.34183
74	Tengo muchos altibajos emocionales, soy desequilibrado	.36363
75	Soy pesimista	.45714

FACTOR III: CAPACIDAD INTELECTUAL

Item	Descripción	Saturación
79	Soy persona creativa, imaginativa y original	-.40680
80	Tengo mucha memoria	-.54838
81	Me gusta buscar el porqué de las cosas	-.36935
82	Soy un gran observador	-.52940
83	Tengo capacidad de concentración	-.73816
84	Tengo voluntad y constancia en las tareas intelectuales	-.57694
86	Soy una persona con ganas de aprender	-.53923
87	Soy razonable, comprensivo, con sentido común	-.36965
88	Soy activo, llevo rápidamente a la práctica lo que siento	-.30071
89	Soy lento en el estudio, en el trabajo intelectual	+.39705
90	Poseo inteligencia superior	-.44070

FACTOR IV: SATISFACCIÓN LABORAL

Item	Descripción	Saturación
06	Me acepto tal y como soy física o corporalmente	-.36430
09	Tengo aptitudes para el trabajo que desempeño	-.64946
10	Mis superiores están contentos conmigo	-.59565
11	Mis compañeros están contentos conmigo	-.63909
12	Mis relaciones en el trabajo son satisfactorias	-.58294
13	Soy responsable de mi trabajo, procuro hacerlo lo mejor posible	-.69279
16	Cumplo con puntualidad los compromisos laborales	-.63700
17	Mi rendimiento en el trabajo es satisfactorio	-.60972
18	En el trabajo soy una persona meticulosa	-.31763
19	Necesito estar en constante actividad laboral	-.43528
20	En el trabajo soy exigente conmigo mismo	-.57873
21	Procuro superarme en mi trabajo	-.63403
22	Procuro adaptarme a las situaciones laborales	-.62777
48	Soy cariñoso y afectuoso con mi familia	-.42403
86	Soy una persona con ganas de aprender	-.35914
88	Soy activo, llevo rápidamente a la práctica lo que siento	-.37353

FACTOR V: ADAPTACIÓN SOCIAL

Item	Descripción	Saturación
26	Los demás me aceptan tal como soy	-.32210
29	A los demás les gusta que les ayude	-.35153
30	Necesito a los demás	-.35947
31	Me gusta el contacto social	-.53350
32	Me adapto fácilmente a las personas de mi estatus	-.67959
33	Me adapto fácilmente a todo tipo de personas y situaciones nuevas	-.72989
34	Mis relaciones sociales son excelentes	-.53282
35	Me encuentro bien integrado en mi medio socio-cultural	-.47743

FACTOR VI: ASPECTO FÍSICO

Item	Descripción	Saturación
01	Gozo de buena salud física	-.37608
02	Mi aspecto físico es normal	-.53617
03	Mi apariencia física es agradable	-.61578
04	Me siento ágil y dinámico	-.45273
05	Resultado atractivo e interesante para el sexo opuesto	-.65804
08	Mi aspecto físico gusta a los demás	-.55507

FACTOR VII: VALORACIÓN DE LA AMISTAD

Item	Descripción	Saturación
25	Me realizo en interacción con los demás	.38685
26	Los demás me aceptan tal como soy	.31275
27	Mis amistades son profundas	.67098
28	Mi amistad es duradera	.59607
29	A los demás les gusta que les ayude	.33938
30	Necesito a los demás	.44969
31	Me gusta el contacto social	.32450
43	Mis amistades son superficiales	-.55156
67	Me afectan los problemas de los demás	.33377
68	Soy sincero al mostrar mis sentimientos	.35760
69	Expreso fácilmente mis emociones y sentimientos	.41063

FACTOR VIII: EQUILIBRIO EMOCIONAL

Item	Descripción	Saturación
01	Gozo de buena salud física	.37244
24	Los problemas influyen en mi trabajo	-.33084
61	Soy impulsivo con mi familia, me altero por nada	-.55491
64	Provoco tensiones en mi familia	-.47772
65	Soy equilibrado emocionalmente, sin grandes altibajos	.533119
66	Soy nervioso, me excito con facilidad	-.63018
71	Me resulta difícil controlar mis emociones	-.41209
74	Tengo muchos altibajos emocionales, soy desequilibrado	-.53650
75	Soy pesimista	-.40463

FACTOR IX: SATISFACCIÓN PERSONAL

Item	Descripción	Saturación
68	Soy sincero al mostrar mis sentimientos	-.55475
69	Expreso fácilmente mis emociones y sentimientos	-.36259
70	Me considero una persona feliz	-.31017
76	Mi rendimiento mental es equilibrado	-.37175
77	Me considero con aptitudes manuales	-.47569
78	Aprovecho mis experiencias pasadas	-.51416
79	Soy persona creativa, imaginativa y original	-.47827
85	Tengo un sexto sentido al que se puede llamar intuición	-.52083

FACTOR X: IDENTIFICACIÓN/RECHAZO DE LA FAMILIA

Item	Descripción	Saturación
56	Me gustaría ser más independiente dentro de mi familia	-.37273
58	Dentro de mi familia me considero reprimido	-.53249
59	La familia carece de importancia para mí	-.49984
60	En la familia me consideran demasiado autoritario	-.61340
61	Soy impulsivo con mi familia, me altero por nada	-.42629
62	Por no saber llevar unas relaciones familiares satisfactorias me siento culpable	-.57877
63	Dentro de mi familia pierdo mi identidad	-.63495
64	Provoco tensiones en mi familia	-.38156

2. Análisis diferencial en función de las variables de identificación

Nuestro interés se centra ahora en comparar los distintos "grupos de sujetos" (vamos a utilizarlos "como si" fueran variables independientes asignadas o variables predictoras) en cuanto a las puntuaciones obtenidas en los diez factores del Cuestionario que acabamos de definir (a éstos vamos a considerarlos "como si" fueran variables dependientes o variables criterio).

El N de los distintos "grupos de Sujetos" considerados se encuentra en las correspondientes tablas construidas. Se enumeran las diferencias en los diez factores del Cuestionario. Obviaremos por lo tanto, una mayor descripción de las distintas submuestras, por aparecer los distintos valores, de la N de cada grupo, en sus tablas correspondientes.

Dada la gran cantidad de datos que pretendemos ofrecer, nos hemos limitado a indicar tan sólo los niveles de significación y de F en cada uno de los grupos, la media del grupo total, y las desviaciones, respecto de la media total, de la media de cada uno de los grupos considerados. Igualmente hemos suprimido, como es habitual, los ceros a la izquierda del punto decimal.

2.1. Análisis diferencial en función de la Edad: La variable edad, con tres valores o grupos de edad, ofrece unos resultados diferenciales expuestos en la Tabla I. Los tres grupos se han constituido tomando como puntos de corte 25 y 50 años.

En tres de los diez factores considerados las diferencias intergrupales alcanzan una magnitud que sobrepasa el valor de "p" igual o menor al (.001***). Se trata de los factores SATISFACCIÓN FAMILIAR, SATISFACCIÓN LABORAL y VALORACIÓN DE LA AMISTAD. En estos tres factores es donde se alcanzan las mayores diferencias entre los grupos. Las medias más altas son las obtenidas por el grupo de más edad, y los de menos edad son asimismo los que obtienen la media más baja, encontrándonos por lo tanto ante una relación directa entre Edad y estas tres dimensiones del Autoconcepto.

Con un nivel menor de significación nos encontramos con el factor ADAPTACIÓN SOCIAL (.004**), SATISFACCIÓN PERSONAL (.012*) e IDENTIFICACIÓN/RECHAZO DE LA FAMILIA (.018*). En los tres factores las puntuaciones medias mínimas las consigue el grupo de menor edad, y las puntuaciones medias máximas el grupo de más edad, excepto en IDENTIFICACIÓN/RECHAZO DE LA FAMILIA, que es el grupo de Edad medio el que alcanza la puntuación más alta.

Tabla I
 Niveles de significación de F, media total y desviaciones de la media
 de cada grupo de la variable edad menos de 25 A: $N_1=110$;
 de 26 a 49 A: $N_2=160$; 50 o más: $N_3=31$

FACTOR	N.S.F.	$\bar{X}$ TOT.	N_1	N_2	N_3
I: SATISFACCION FAMILIAR	.000***	50.39	-3.41	1.35	4.13
II: CONFIANZA EN LOS DEMAS	.069	43.25	-1.29	1.04	-.77
III: CAPACIDAD INTELECTUAL	.083	39.50	-.31	.63	-2.14
IV: SATISFACCION LABORAL	.000***	68.79	-3.39	1.83	2.60
V: ADAPTACION SOCIAL	.004***	30.81	-1.08	.31	2.22
VI: ASPECTO FISICO	.567	22.84	-.05	.15	-.61
VII VALOR DE LA AMISTAD	.000***	40.60	-1.35	.30	3.27
VIII: EQUILIBRIO EMOCIONAL	.171	31.42	-.77	.66	-.64
IX: SATISFACCION PERSONAL	.012*	29.81	-1.00	.31	1.96
X: IDEN./RECHAZO FAMILIA	.018*	50.39	1.34	.94	-.12

*: $p \leq 0.05$ **: $p \leq 0.01$ ***: $p \leq 0.001$

Una visión general de las puntuaciones obtenidas en todos los factores nos ofrece unos resultados globales con tendencia a que los sujetos de menor edad son los de "menor Autoconcepto" en esas seis dimensiones mientras que las puntuaciones más altas en esos seis factores del Autoconcepto se encuentran en los de más edad, a las de edad medianá, incluso en aquellos factores en los que no se alcanzan diferencias significativas.

Los sujetos entre 26 y 50 años en ningún factor obtienen una media que esté por debajo de la media total. Los de más edad son, en ocasiones los que más puntuación obtienen, como ya hemos visto, pero también en otras, los de menor puntuación media. En concreto son los que menos valoran su CAPACIDAD INTELECTUAL, y su ASPECTO FÍSICO, a pesar de que en ninguno de los dos factores las diferencias encontradas se pueden atribuir a la variable edad.

Cabría concluir, por tanto, de forma general, que las puntuaciones más bajas son propias del grupo de menor edad, y las más altas las comprenden el grupo de edad mediana y edad avanzada, no encontrándose en ningún caso el grupo medio por debajo de la media total.

2.2. Análisis diferencial en función del Sexo: La tabla II recoge los resultados de los valores de la variable sexo que a continuación comentamos.

En primer lugar destacan las amplias diferencias obtenidas en el factor EQUILIBRIO EMOCIONAL ($p \leq .000***$). Estas diferencias serían a favor del grupo "hombres", y en menoscabo del grupo "mujeres", cuyo autoconcepto sobre su emocionabilidad sería inferior.

En otros dos factores llegan las diferencias a ser aceptablemente significativas: CONFIANZA EN LOS DEMÁS (.030*) y CAPACIDAD INTELECTUAL (.002**); en ambos casos aparecen también unas puntuaciones medias superiores a favor del grupo de hombres.

En general podemos observar puntuaciones superiores en Autoconcepto del sexo masculino; las medias del sexo femenino son superiores tan sólo en SATISFACCIÓN FAMILIAR, en ADAPTACIÓN SOCIAL y en VALORACIÓN DE LA AMISTAD, si bien en ninguno de los tres factores las diferencias son estadísticamente significativas.

Tabla II
Niveles de significación de F, media total y desviaciones de la media
de cada grupo de la variable sexo
Hombre: N₁=177; Mujer: N₂=124

FACTOR	N. S. F.	$\bar{X}$ TOT.	N ₁	N ₂
I: SATISFACCIÓN FAMILIAR	.113	50.39	-.64	.92
II: CONFIANZA EN LOS DEMÁS	.030*	43.25	.88	-1.25
III: CAPACIDAD INTELECTUAL	.002**	39.50	.97	-1.38
IV: SATISFACCIÓN LABORAL	.356	68.79	.41	-.72
V: ADAPTACIÓN SOCIAL	.549	30.81	-.15	.21
VI: ASPECTO FÍSICO	.066	22.84	.33	-.47
VII: VALOR DE LA AMISTAD	.102	40.60	-.47	.67
VIII: EQUILIBRIO EMOCIONAL	.000***	31.42	1.15	-1.64
IX: SATISFACCIÓN PERSONAL	.879	29.81	.04	-.06
X: IDEN/RECHAZO FAMILIA	.141	50.39	.46	-.66
*: p ≤ 0.05 **: p ≤ 0.01 ***: p ≤ 0.001				

2.3 Análisis diferencial en función de la Religión: La variable Religión, cuyos resultados se encuentran en la tabla III, está categorizada en tres grupos: Católicos Practicantes, Católicos No-Practicantes y Agnósticos y otros.

Es en el primer factor: SATISFACCIÓN FAMILIAR donde se encuentran las puntuaciones diferenciales más altas ($p \leq .000***$). Y son los Católicos Practicantes los que mayor Satisfacción Familiar demuestran y los Agnósticos los de menor Satisfacción Familiar.

Tabla III
Niveles de significación de F, media total y desviaciones de la media
de cada grupo de la variable religión. Cat. Practic.: $N_1=96$;
Cat. No-practicante: $N_2=153$; Agnóstico: $N_3=52$

FACTOR	N. S. F.	$\bar{X}$ TOT.	N_1	N_2	N_3
I: SATISFACCIÓN FAMILIAR	.000***	50.39	3.32	-.81	-3.75
II: CONFIANZA EN LOS DEMÁS	.503	43.25	-.78	.23	.77
III: CAPACIDAD INTELECTUAL	.609	39.50	.25	-.36	.58
IV: SATISFACCIÓN LABORAL	.024*	68.79	2.31	-.50	-2.79
V: ADAPTACIÓN SOCIAL	.035*	30.81	1.12	-.46	-.71
VI: ASPECTO FÍSICO	.038*	22.84	.51	-.53	.62
VII: VALOR DE LA AMISTAD	.005**	40.60	1.59	.62	-1.10
VIII: EQUILIBRIO EMOCIONAL	.478	31.42	-.28	-.16	.99
IX: SATISFACCIÓN PERSONAL	.296	29.81	.58	-.19	-.53
X: IDEN/RECHAZO FAMILIA	.145	50.39	.31	.35	-1.62
*: $p \leq 0.05$ **: $p \leq 0.01$ ***: $p \leq 0.001$					

En otros factores se comprueba igualmente esta tendencia, tanto en la magnitud de las diferencias que se obtienen como en la direccionalidad de las mismas. Así siguen siendo significativamente diferentes Católicos, Católicos No Practicantes y Agnósticos en SATISFACCIÓN LABORAL (.024*), en ADAPTACIÓN SOCIAL (.035*) y en VALORACIÓN DE LA AMISTAD (.005**), siendo la diferencia a favor de los más comprometidos religiosamente.

En un solo factor: ASPECTO FÍSICO (.038*) las diferencias llegan a ser estadísticamente significativas y en la dirección de los agnósticos. En otros tres, sus puntuaciones medias son también las más altas (CONFIANZA EN LOS DEMÁS, CAPACIDAD INTELECTUAL, EQUILIBRIO EMOCIONAL) pero pueden ser debidas al azar.

Los Agnósticos son además los que menor puntuación obtienen en otra serie de factores como son IDENTIFICACIÓN/RECHAZO DE LA FAMILIA, SATISFACCIÓN PERSONAL, además de los considerados anteriormente como con diferencias significativas. En concreto en IDENTIFICACIÓN/RECHAZO DE LA FAMILIA, las puntuaciones del grupo Agnóstico resultan extremadamente bajas, y la falta de significatividad de las diferencias grupales se debe más bien a la similitud de las puntuaciones entre Católicos Practicantes y No Practicantes que a falta de suficiente desviación del grupo Agnóstico.

En general podemos concluir respecto a los grupos de esta variable que unas puntuaciones más positivas en Autoconcepto son propias del Grupo de Católicos Practicantes y más negativas son propias del Grupo Agnóstico, aún cuando en algunos factores la tendencia se invierte. La extremosidad del Grupo Medio o de Católicos no Practicantes tan sólo se

manifiesta en la negatividad de su valoración del ASPECTO FÍSICO, con diferencias significativas, así como en la positividad de la IDENTIFICACIÓN/RECHAZO DE LA FAMILIA, igualmente sin diferencias y muy próximo al grupo Católico.

2.4 Análisis diferencial en función del Estado Civil: Solteros y casados son los dos grupos en que se divide la muestra según la variable "Estado Civil". El escaso número de Sujetos pertenecientes a otras categorías relacionadas con el Estado Civil, (Viudos, Separados, Divorciados) nos ha inclinado por incluirnos en el grupo de Casados, ya que de por sí no podrían constituir un grupo aparte, y basados también en el hecho de que se habían casado, aún cuando hubieran dejado de estarlo en este momento. Los resultados obtenidos pueden observarse en la Tabla IV.

Una primera ojeada a los resultados nos pone de relieve el gran número de factores en los que se alcanzan diferencias significativas, pues en todos los factores, menos en CAPACIDAD INTELECTUAL se da esta situación.

Tabla IV
Niveles de significación de F, media total y desviaciones de la media de cada grupo de la variable estado civil.
Solteros: $N_1=138$; Casados: $N_2=163$

FACTOR	N. S. F.	$\bar{X}$ TOT.	N_1	N_2
I: SATISFACCIÓN FAMILIAR	.000***	50.39	-3.21	2.72
II: CONFIANZA EN LOS DEMÁS	.004**	43.25	-1.40	1.27
III: CAPACIDAD INTELECTUAL	.351	39.50	-.39	.33
IV: SATISFACCIÓN LABORAL	.000***	68.79	-3.01	2.55
V: ADAPTACIÓN SOCIAL	.005**	30.81	-.90	.77
VI: ASPECTO FÍSICO	.012*	22.84	-.58	.49
VII: VALOR DE LA AMISTAD	.003**	40.60	-1.10	.93
VIII: EQUILIBRIO EMOCIONAL	.016*	31.42	-.97	.82
IX: SATISFACCIÓN PERSONAL	.000***	29.81	-1.20	1.01
X: IDEN/RECHAZO FAMILIA	.002**	50.39	-1.28	1.08
*: $p \leq 0.05$ **: $p \leq 0.01$ ***: $p \leq 0.001$				

Cabe destacar en segundo lugar cómo en todos los factores las diferencias son a favor del grupo constituido por sujetos casados, pues en todos los casos demuestran un mayor autoconcepto que los sujetos solteros, sin ninguna excepción en la tendencia, y con la sola excepción de CAPACIDAD INTELECTUAL, como ya hemos dicho, cuyas diferencias son atribuibles al azar.

Aunque sólo sea para efectuar una mayor síntesis de los datos indicaremos cómo las mayores diferencias se encuentran en los factores de SATISFACCIÓN FAMILIAR, SATISFACCIÓN LABORAL y SATIS-

FACCIÓN PERSONAL, con niveles de $p \leq 0.001^{***}$, muy próximos de los niveles de CONFIANZA EN LOS DEMÁS, ADAPTACIÓN SOCIAL, VALORACIÓN DE LA AMISTAD Y RECHAZO DE LA FAMILIA, donde sus niveles de significación alcanzan unas milésimas menos, casi el $.001^{***}$, y finalmente, los factores relacionados con ASPECTO FÍSICO y el EQUILIBRIO EMOCIONAL, muy próximos al 0.01^{**} como valor de “p” y el Factor sin diferencias significativas ya comentado.

2.5. Análisis diferencial en función de la Ideología Política: La categorización de la variable “Ideología Política” se ha efectuado según que los sujetos pertenecieran o simpatizaran políticamente con el Centro, con la Derecha o con la Izquierda, y ellos, como puede fácilmente intuirse, de forma general y con independencia del significado que cada sujeto atribuyera a tales términos.

Tabla V
Niveles de significación de F, media total y desviaciones de la media
de los grupos de la variable ideología política.
Centro: $N_1 = 79$; Derecha: $N_2 = 41$; Izquierda: $N_3 = 181$

FACTOR	N. S. F.	$\bar{X}$ TOT.	N_1	N_2	N_3
I: SATISFACCIÓN FAMILIAR	.000***	50.39	3.47	.78	-1.69
II: CONFIANZA EN LOS DEMÁS	.643	43.25	-.60	-.47	.37
III: CAPACIDAD INTELECTUAL	.349	39.50	.25	1.21	-.36
IV: SATISFACCIÓN LABORAL	.057	68.79	2.61	-1.40	-.82
V: ADAPTACIÓN SOCIAL	.001***	30.81	1.49	1.14	-.91
VI: ASPECTO FÍSICO	.220	22.84	-.31	.89	-.07
VII: VALOR DE LA AMISTAD	.000***	40.60	2.05	1.06	-1.13
VIII: EQUILIBRIO EMOCIONAL	.715	31.42	-.18	-.64	.22
IX: SATISFACCIÓN PERSONAL	.010**	29.81	1.10	1.19	-.75
X IDEN/RECHAZO FAMILIA	.351	50.39	-.78	-.42	.44
*: $p \leq 0.05$ **: $p \leq 0.01$ ***: $p \leq 0.001$					

Los resultados, ofrecen (Tabla V) diferencias altamente significativas entre los tres grupos en las puntuaciones en los Factores SATISFACCIÓN FAMILIAR, ADAPTACIÓN SOCIAL y VALORACIÓN DE LA AMISTAD ($p \leq .000^{***}$). En los tres casos es el grupo de Centro el que obtiene una puntuación superior, seguido por el grupo de Derecha, y finalmente por el que se autocalifica de Izquierdas.

Un nuevo factor aparece con diferencias intergrupales aceptables. Es el que se refiere a SATISFACCIÓN PERSONAL, cuyas diferencias alcanzan en esta ocasión el valor de “p” de $.010^{**}$.

Sin embargo, la puntuación es superior para el grupo de Derechas, seguido del de Centro y del de Izquierdas como puntuación media opuesta y negativa.

Muy próximos a ser estadísticamente significativos se encuentran los resultados obtenidos en el factor SATISFACCIÓN LABORAL, puesto que se alcanza un nivel de "p" de .057, con una direccionalidad de las medias igualmente a favor del grupo de Centro y, sorpresivamente, negativamente del grupo de Derechas que alcanza la puntuación media más baja de este factor.

De manera general, cabe reseñar, que es el grupo de Centro el que normalmente alcanza las puntuaciones más altas, especialmente en aquellos factores en los que se dan diferencias significativas, mientras que el grupo de Izquierdas alcanza en estos factores puntuaciones más bajas y negativas.

Sin embargo, en otros factores, aunque con diferenciación menor, es el grupo de Izquierdas el que alcanza las puntuaciones mayores, como en CONFIANZA EN LOS DEMÁS, EQUILIBRIO EMOCIONAL e IDENTIFICACIÓN/RECHAZO CON LA FAMILIA.

2.6 Análisis diferencial en función del Nivel Cultural: La variable Nivel Cultural ha sido operativizada a partir del nivel de estudios de los sujetos, según poseyeran un nivel Universitario, un nivel de Estudios Medios, o un nivel Primario. Los resultados obtenidos se encuentran en la Tabla VI.

Un factor destaca, como altamente significativo, en las diferencias que sobre el mismo alcanzan los distintos grupos. Es el correspondiente a SATISFACCIÓN FAMILIAR, con un valor de "p" de .001***. La direccionalidad de las diferencias existentes es hacia el grupo de Estudios Primarios y en contra del Grupo con Estudios Universitarios, resultando por lo tanto menor Satisfacción Familiar cuanto más estudios se poseen.

Tabla VI
Niveles de significación de F, media total y desviaciones de la media
de los grupos de la variable nivel cultural.
Universitarios: N₁=116; Medios: N₂=103; Primarios: N₃=82

FACTOR	N. S. F.	$\bar{X}$ TOT.	N ₁	N ₂	N ₃
I: SATISFACCIÓN FAMILIAR	.001***	50.39	-2.25	1.31	1.54
II: CONFIANZA EN LOS DEMÁS	.190	43.25	.32	.76	-1.41
III: CAPACIDAD INTELECTUAL	.013*	39.50	1.25	-.21	-1.51
IV: SATISFACCIÓN LABORAL	.172	68.79	-1.42	.32	1.60
V: ADAPTACIÓN SOCIAL	.218	30.81	-.51	.69	-.15
VI: ASPECTO FÍSICO	.088	22.84	-.14	-.43	.74
VII: VALOR DE LA AMISTAD	.239	40.60	-.68	.66	.13
VIII: EQUILIBRIO EMOCIONAL	.677	31.42	.12	.28	-.53
IX: SATISFACCIÓN PERSONAL	.087	29.81	-.84	.65	.37
X: IDEN/RECHAZO FAMILIA	.218	50.39	.33	.48	1.07
*: p ≤ 0.05 **: p ≤ 0.01 ***: p ≤ 0.001					

Se alcanzan igualmente diferencias significativas en un segundo factor: en la valoración de la propia CAPACIDAD INTELECTUAL ($p < .013^*$), sin embargo, en esta ocasión, son los sujetos con más estudios los que valoran más positivamente este factor, y los de menos estudios los que valoran menos su Capacidad Intelectual.

Aun cuando no encontremos otras puntuaciones con diferencias significativas, de forma general cabría resaltar la positividad de las medias del grupo de Estudios Medios, pues en múltiples ocasiones alcanza las puntuaciones más altas, y sólo en una, en ASPECTO FÍSICO, la puntuación más baja.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Hemos comprobado que las dimensiones que definen el autoconcepto del adulto son, siguiendo un orden decreciente y según el porcentaje de varianza explicada, las siguientes:

- 1.^a Satisfacción familiar
- 2.^a Confianza en los demás
- 3.^a Capacidad Intelectual
- 4.^a Satisfacción laboral
- 5.^a Adaptación social
- 6.^a Aspecto físico
- 7.^a Valor de la amistad
- 8.^a Equilibrio Emocional
- 9.^a Satisfacción personal
- 10.^a Identificación/Rechazo con la familia

Estas dimensiones son cualitativamente similares a las que se han venido obtenido en el autoconcepto infantil (Burns 1979; Shavelson y Bolus 1982).

Las diferencias se encuentran fundamentalmente en la cantidad, —mayor número de dimensiones en adultos que en niños— y en el significado de ciertos contextos como es por ejemplo, la satisfacción laboral, que en el niño es escolar. No obstante pensamos que deben realizarse posteriores estudios en esta dirección, con la finalidad de hallar las diferencias en la estructura del autoconcepto en niños y adultos así como también la solidez —fiabilidad, validez y estabilidad— de sus dimensiones.

Es de interés considerar al igual que en el autoconcepto infantil la especial significación que el adulto atribuye a la familia y a la amistad, un hecho que no ha pasado desapercibido a los psicólogos sociales escolares y clínicos (Brown y Warris, 1978; Henderson et al., 1978).

Según hemos comprobado, y resumimos en la Tabla VII, es de destacar cómo la satisfacción familiar es mayor en las personas más adultas que en las más jóvenes y dentro de aquellas, mayor en mujeres que en hom-

bres. También los más adultos atribuyen un significado mayor y más positivo a la amistad y a la satisfacción laboral. De la impresión de que con la edad el adulto —más la mujer que el hombre— valora y necesita más del apoyo social, y que la experiencia parece indicarle que ninguno es tan profundo como el de la amistad.

Tabla VII

Resumen de los resultados más significativos en función de las dimensiones de autoconcepto y las variables de identificación.

FACTOR	Edad	Sexo	Reli.	Esta.	Polit.	Cult.
I: SATISFACCIÓN FAMILIAR	***		***	***	***	***
II: CONFIANZA EN LOS DEMÁS		*		**		
III: CAPACIDAD INTELECTUAL		**				*
IV: SATISFACCIÓN LABORAL	***		*	***		
V: ADAPTACIÓN SOCIAL	**		*	**	***	
VI: ASPECTO FÍSICO			*	*		
VII: VALOR DE LA AMISTAD	***		**	**	***	
VIII: EQUILIBRIO EMOCIONAL		***		*		
IX: SATISFACCIÓN PERSONAL	*			***	**	
X: IDEN/RECHAZO FAMILIA	*			**		

También la satisfacción familiar y la valoración de la amistad son superiores en los católicos practicantes, que en los no practicantes y agnósticos y superior también en aquellos con ideología de Centro y Derecha que aquellos con ideología de Izquierda, lo cual coincide con los trabajos de Eysenck y Wilson (1978), en el sentido de que la lucha por la conservación y protección de la familia es más profunda y constante en aquellos de ideología conservadora.

Igualmente de destacar, y coincide con la línea de razonamiento anterior, es el hecho de que cuanto mayor es el nivel de estudios, menor es la satisfacción y la necesidad de la familia.

Una interesante línea de trabajo que sugerimos a partir de estos resultados, y en la que ahora nos encontramos, es la referente a las diferentes situaciones en que discurren las acciones de los adultos y a los significados que dan a las mismas. Un área de trabajo de un futuro prometedor y que tiene sus precedentes inmediatos en Bandura (1984) y Gecas (1983). La finalidad es, encontrar vías de explicación más plausibles y trascendentes que las procedentes de la metáfora del espejo de Cooley y en general del interaccionismo simbólico inicial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BANDURA, A. (1984): Recycling misconceptions of perceived self-efficacy. *Cognitive Therapy and Research*, 8, 3, 231-255.
- BROWN, G. W. y HARRIS, T. O. (1978): *Social origins of depression: A study of psychiatric disorder in women*. London: Tavisto.
- BURNS, R.B (1979): *The self concept*. London, Logman.
- EYSENCK, H.T. y G.D. WILSON (1978): *The psychological basis of ideology*. Lancaster, MTP Press.
- GECAS, V. y SCHUALBE, M.L. (1983): Beyond the looking-glass self: Social structure and efficacy-based self-esteem. *Soc. Psych. Quart.* 46, 2, 77-88.
- HARTER, S. (1982): The perceived competence scale for children. *Child Dev.* 53, 87-97.
- JAMES, W. (1890): *Principios de Psicología*. Madrid: Jorro (traducido de Holt).
- HENDERSON, S. et al. (1978): Social bonds in the epidemiology of neurosis: A preliminary communication. *British Jour. of Psychiatry*. 132, 463-466.
- MARSH, H.W. y HOCEVAR, D. (1983): Confirmatory factor analysis of multitrait-multimethod matrices. *Jour. of Educ. Measurement*. 20, 231-248.
- MARSH, H.W. et al (1983 a): Preadolescent self-concept: Its relation to self-concept as inferred by teachers and to academic ability. *Br. Jour. of Educ. Psych.*, 53, 60-78.
- MARSH, H. W. et al (1983 b): Multitrait-multimethod analysis of the self description questionnaire: Student-teacher agreement on multidimensional ratings of student self-concept. *Am. Educ. Pes. Jour.*, 20, 333-357.
- MARSH, H.W. y O'NEILL, R. (1984): Self description questionnaire III. The construct validity of multidimensional self-concept ratings by late adolescents. *Jour. of Educ. Meas.*, 21, 2, 153-174.
- MARSH, H.W. y SMITH, I.D. (1982): Multitrait-multimethod analyses of two self-concept instruments. *Jour. of Educ. Psych.*, 74, 3, 430-440.
- MARX, R.W. y WINNE, P.H. (1978): Construct interpretations of three self-concept inventories. *Amer. Educ. Res. Jour.*, 15, 99-108.
- ROGOSA, D. (1980): A critique of cross-lagged correlation. *Psychol. Bull.*, 88, 245-258.
- ROMAN, J. M., MUSITU, G. y PASTOR, E. (1980): *Métodos activos para enseñanzas medias y universitarias*. Madrid: Cincel.
- ROMAN, J. M. y MUSITU, G. (1983): Autoconcepto y delincuencia: aproximación al estudio de la relación entre estas y otras variables. *Universitas Tarraconensis*, V (2) 187-202.
- ROMAN, J.M. y SANCHEZ (1985 a): Eficacia del Condicionamiento cognitivo en el tratamiento de sujetos con fracaso escolar. En Ferrer (dir) *Fracaso escolar*. Zaragoza: Dip. Gen. Aragón 453-469.
- ROMAN, J.M. y SANCHEZ (1985 b): Modificación de "locus de control" y de "competencia académica percibida" en escolares mediante condicionamiento cognitivo. *Comunicación III Congreso Nacional AETCO*. Gijón.
- SCHEIER, M.F. y CARVER, C.S. (1983 a): Self-directed attention and the comparison of self with standards. *Jour. of Exp. Soc. Psych.*, 19, 205-222.
- SCHEIER, M.F. y CARVER, C.S. (1983 b): Two sides of the self: One for you and one for me. En Suls y Greenwald (Eds.), *Psychological perspectives on the self*. V. 2, 123-157, Hillsdale, N.J.: LEA.
- SHAVELSON, R.J. et al. (1976): Self-concept: Validation of construct interpretations. *Rev. of Educ. Res.*, 46, 407-441.
- SHAVELSON, R.J. y BOLUS, R. (1982): Self-concept: The interplay of theory and methods. *Jour. of Educ. Psych.*, 74, 3-17.
- WYLIE, R.C. (1979): *The self-concept*. Lincoln, Nebraska: Univ. of Nebraska Press.

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS

- 1.— Los autores remitirán sus manuscritos a la Secretaría de Redacción (Plaza Imperial Tarraco, 1) para su selección de acuerdo con los criterios *formales* y de *contenido* de cada número de la Revista.
- 2.— El contenido de los trabajos deberá estar organizado de la siguiente forma:
 - 2.1 *Trabajos empíricos*: Introducción, Método, Resultados, Discusión, Referencias.
 - 2.2 *Trabajos teóricos*: Introducción y planteamiento del problema, Desarrollo del tema, Conclusiones, Referencias.
- 3.— Todos los trabajos deberán ser presentados, **por duplicado**, en hojas tamaño DIN A-4, por una sola cara, a dos espacios, y con un margen amplio.
- 4.— La extensión de los trabajos no sobrepasará las *quince páginas*.
- 5.— Al comienzo de cada artículo deberá figurar un *resumen* en castellano y un *summary* en inglés. No deberá exceder de 150 palabras cada uno.
- 6.— Al final del trabajo se incluirá la lista de referencias bibliográficas, por orden alfabético, que deberán adoptar la forma siguiente:
 - 6.1 Libros: El apellido del autor, seguido de las iniciales de su nombre, año de edición, *título del libro subrayado*, lugar de edición y editorial, por orden.
 - 6.2 Revistas: El apellido del autor, seguido de las iniciales de su nombre, año de edición, título del trabajo, *nombre de la revista subrayado*, número de volumen, número de la revista cuando proceda y las páginas que comprende el trabajo dentro de la revista.
- 7.— Las referencias irán dentro del texto y nunca a pie de página. En las citas textuales el texto irá entrecomillado y seguido por el apellido del autor, año de publicación y las páginas de que se ha extraído, todo ello entre paréntesis.
- 8.— *Palabras clave* (key words): Es recomendable incluir dos o tres "palabras clave" que identifiquen el campo y área en la que se encuadrará el trabajo.
- 9.— Se evitarán en lo posible las notas a pie de página. En ningún caso, éstas servirán para introducir referencias bibliográficas (véase punto 7).
- 10.— Las tablas o cuadros deberán ir numeradas con "romanos" correlativamente y se enviarán en hojas aparte, indicando en el texto el lugar y el número de la Tabla a insertar en cada caso. Los títulos y leyendas de las mismas irán en otras hojas, asimismo numeradas.
- 11.— Los gráficos o figuras se presentarán en papel vegetal, fotografía o tinta china, con numeración "arábiga" y debajo del diagrama. Una presentación con poco contraste hace imposible su publicación.
- 12.— El primer firmante del trabajo tiene derecho a recibir 25 separatas de su artículo.
- 13.— Las ideas y opiniones expresadas en los trabajos son de responsabilidad exclusiva de los autores y no se identifican necesariamente con las de la línea editorial.

SUMARIO DE LOS ULTIMOS NUMEROS PUBLICADOS:

Volumen V Números 1 y 2 (1983): J. SALES CODERCH: *El genio maligno figura del ejercicio del pensamiento.*- V. FERRERES. y F. RODRIGUEZ: *El enfoque nocional-funcional en la enseñanza-aprendizaje de la composición escrita en inglés básico.*- J.M. ROMAN y G. MUSITU: *Autoconcepto e integración social en el aula.*- A.P. GONZALEZ SOTO: *El vocabulario de los 6 a 10 años.*- D. GUTIERREZ RAMOS: *Contribución al estudio de una antropología terapéutica en clave estoica.*- M. CAMPS, y E. PASTOR: *Incidencia de la estructura de capacidad-ejecución en el aprendizaje-retención significativo.*- M.T. VAZQUEZ PRADA: *La democratización de la enseñanza.*- F. LOPEZ FRIAS: *El lenguaje publicitario.*- S. BROCA y TELLA: *Karl Marx en la estela del idealismo.*- M.^a T. ANGUERA ARGILAGA: *Puntualizaciones en torno a una reconceptualización del modelo en psicología.*- A.P. GONZALEZ SOTO: *El lenguaje en los niños de dos y tres años: Escalas experimentales de observación.*- A. AGUILAR ALONSO: *Tendencias actuales de la psicología científica.*- V. FERRERES y B. JIMENEZ: *Una alternativa operativa basada en la motivación para la didáctica de la composición escrita.*- F. LOPEZ FRIAS: *Encuesta sobre religión en la población estudiantil de enseñanza media y universitaria de Tarragona.*- E. PASTOR, y J.M. ROMAN: *Estatus y procesos mentales utilizados por adolescentes al procesar reactivos del «factor R».*- R.M. RIPOLL BORRELL: *El llenguatge comú dels nens de la província de Tarragona.*- J.M. ROMAN, y G. MUSITU: *Autoconcepto y delincuencia: aproximación al estudio de la relación entre estas y otras variables.*- J. ZUBIMENDI MARTINEZ: *Análisis del «Tractatus de Intellectus Emendatione».*-

Volumen VI Números 1 y 2 (1984): Josep Maria TOUS RAL: *El «Manual de Psicología Experimental» de Martín Navarro.*- Rafael SANZ ORO: *La psicología científica de «Martín Navarro»: período tarraconense (1905-1919).*- Angel-Pío GONZALEZ SOTO: *El lenguaje en los niños de 4 y 5 años: instrumentos de observación.*- Julián de las CUEVAS GONZALEZ: *Consideraciones pedagógicas entorno a la TESOL.*- Gonzalo MUSITU y José-María ROMAN: *Variables psicosociales que discriminan a los escolares «bien adaptados» de los «rechazados».*- Anna LOPEZ PUIG: *Nivel operatorio en la cuantificación de la inclusión y nivel matemático «escolar».*- Estanislao PASTOR MOLLOL: *La actividad tónico-refleja en fetos prematuros.*- Guillermo VALLEJO SECO: *Memoria Episódica y Memoria Semántica (1.^a parte).*- Julián ZUBIMENDI MARTINEZ: *Análisis del «Tractatus de Intellectus Emendatione» (2.^a parte).*- J. M. TOUS y P. SANCHEZ: *Aplicación del Análisis de Coordenadas Principales a los datos obtenidos mediante la técnica del Diferencial Semántico.*- V. ALCA-RAZ PEREZ: *El diálogo hombre-máquina: el reconocimiento automático de la palabra y su problemática.*- V. VALLEJO SECO: *Memoria episódica y Memoria Semántica: ¿Existe evidencia empírica suficiente para su distinción? (2.^a parte).*- B. JIMENEZ JIMENEZ: *Modelo cuantificado de la expresión escrita: fin del ciclo medio.*- M.^a D. HIERRO BUSTO: *Rasgos de personalidad en sujetos enuréticos.*- M.^a del C. MARTORELL: *EL Informe Psicológico: características y consideraciones éticas.*- A. AZCONA y J.M.^a ROMAN: *Los distractores en la adquisición de información verbal.*- S. BROCA Y TELLA: *La presencia cultural de Grecia en Roma.*- A. AGUILAR ALONSO: *Factores de personalidad en escolares disléxicos.*-



FACULTAT DE FILOSOFIA I LLETRES
Plaça Imperial Tàrraco, 1 - Tel. (977) 22 52 54
43071 TARRAGONA (Espanya)