



DEPARTAMENTO
DE PSICOLOGÍA

FACULTAD DE
PSICOLOGÍA
Y EDUCACIÓN

PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
ARGENTINA

revista de PSICOLOGÍA

Revista N° 2 - Volumen 1 - Año 2005

DIRECTOR

Raúl N. Astudillo

EDITOR

Gustavo Daniel Beláustegui

CONSEJO EDITORIAL

Luis Ahumada Figueroa (*UCV, Valparaíso, Chile*)

Amada Ampulia Rueda (*UNAM, D.F, Mexico*)

Cleomar Azevedo (*PUC de San Pablo, San Pablo, Brasil*)

Beatriz Balian (*UCA, Buenos Aires, Argentina*)

Mario Carretero (*FLACSO, UAM, Buenos Aires, Argentina*)

María Rosa Caride (*UBA, Buenos Aires, Argentina*)

María Martina Casullo (*CONICET, UBA, UP, Buenos Aires, Argentina*)

Nuria Cortada de Kohan (*UBA, UB, UK, Buenos Aires, Argentina*)

Cristian Cortés Silva (*PUCC, Santiago, Chile*)

Néstor Costa (*UK, AFIPA, Buenos Aires Argentina*)

Fray Rafael Cúnsulo (*UNSTA, Tucumán, Argentina*)

Orlando D'Adamo (*UB, Buenos Aires Argentina*)

Luis De Nicolás (*U.D., Bilbao, España*)

Juan Francisco Diaz Morales (*UCM, Madrid, España*)

Carlos Díaz Usandivaras (*UB, Inst. Familia, Buenos Aires, Argentina*)

Ana Inés di Gianni (*UBA, USAL, Buenos Aires, Argentina*)

Roberto Doria Medina (*UCA, Buenos Aires, Argentina*)

Bernardo Ferdman (*Alliant International University, San Diego, USA*)

Héctor Fernández Álvarez (*AIGLE, UB, Buenos Aires, Argentina*)

Horacio A. Ferreyra (*UCC, UCA, Córdoba, Argentina*)

Silvia Franchi (*UNLP, UCA, Bs. As., Argentina*)

Renata Frank de Verthelyi (*Virginia Tech, Virginia USA*)

Claudio García Pintos (*UCA, Buenos Aires, Argentina*)

Lorenzo García Samartino (*UCA, Buenos Aires, Argentina*)

Rafael Gargurevich (*UCL, Lovaina, Bélgica*)

Pablo Gelsi (*UCU, Montevideo, Uruguay*)

Marina Gómez Prieto (*UCA, Buenos Aires, Argentina*)

Dora Isabel Herrera Paredes (*UL, Lima, Perú*)

Rainer Holm-Hadulla (*U.H. Heidelberg, Alemania*)

Juan Antonio Huertas (*UAM, Madrid, España*)

David Jáuregui Camasca (*Universidad de San Marcos, Lima, Peru*)

Ethel Kacero (*UBA, Buenos Aires, Argentina*)

Francisco Leocata (*UCA, Buenos Aires, Argentina*)

Av. Alicia M. de Justo 1500
Ciudad de Buenos Aires
C1107AFD - Argentina
Tel.: 4338-0805
revistapsicologia@uca.edu.ar

Juan Antonio León (*UAM, Madrid, España*)
Elena Lugo (*Universidad de Puerto Rico, Cabo Largo, Puerto Rico*)
Helena Lunazzi (*UNLP, Buenos Aires, Argentina*)
Carlos Maffi (*UP, Paris, Francia*)
Facundo Manes (*INECO - UCA, Buenos Aires, Argentina*)
Miguel Marquez (*Hospital Francés, Buenos Aires, Argentina*)
María Elisa de Mattos Pires Ferreira (*UNIFIEO, San Pablo, Brasil*)
María Isidora Mena (*PUCC, Santiago, Chile*)
Ignacio Montero García-Celay (*UAM, Madrid, España*)
José Eduardo Moreno (*CONICET- UCA, Buenos Aires, Argentina*)
Amelia Musacchio (*UCA, Buenos Aires, Argentina*)
Bernardo Nante (*USAL, Buenos Aires, Argentina*)
Salvatore Parisi (*SRR, Roma, Italia*)
Alicia C. de Pereson (*UCA, Buenos Aires, Argentina*)
Patrizia Pes (*SRR, Roma, Italia*)
José María Pincemin (*UCA, Paraná Argentina*)
Abelardo Felix Pithod (*UNC - CONICET, Mendoza, Argentina*)
Pedro R. Portes (*UOFL, Louisville, EE.UU*)
Juan Ignacio Pozo (*UAM, Madrid, España*)
Marco Antonio Recuero del Solar (*PUC de Chile, USACH, Chile*)
Cristina Richaud de Minzi (*CONICET, Buenos Aires, Argentina*)
Alberto Rosa Rivero (*UAM, Madrid, España*)
Martha Verónica Rodríguez (*USAL, Buenos Aires, Argentina*)
María Lucrecia Rovalletti (*CONICET, UBA, Buenos Aires, Argentina*)
Juan José Sanguineti (*USC, Roma, Italia*)
Jorge Serrano (*UCL, Lovaina, Bélgica*)
María Tamashiro Sakuda (*PUC Perú, Lima, Perú*)
Antonio Tena Suck (*Universidad Iberoamericana, México*)
Lilia Urrutia de Palacios (*UCSMLA, Panamá, Panamá*)
Daniel Valdez (*FLACSO, UAM, UBA, Buenos Aires, Argentina*)
Stella Maris Vázquez (*CONICET, CEFIP, Buenos Aires, Argentina*)
Orlando Villegas (*Clinica Southest, Michigan, USA*)
Alicia Zanotti de Savanti (*UCA, Buenos Aires, Argentina*)

COLABORADORES EJECUTIVOS

María Verónica Di Genaro (*UCA, Buenos Aires, Argentina*)
Cecilia María Loitegui (*UCA, Buenos Aires, Argentina*)

SuMARiO

ARTÍCULOS

Comprensión de las Diferencias de Sexo en la Adaptación de los Niños al Divorcio: Inferencia en la Práctica.

PEDRO R. PORTES, JOE H. BROWN

5

Funciones Ejecutivas y Trastornos del Lóbulo Frontal.

FACUNDO MANES, TERESA TORRALBA

31

Persona bajo la lluvia. Consideraciones teóricas y criterios de interpretación.

MARÍA INÉS SIVORI

53

Las dimensiones del Perdón

SILVIA FRANCHI

75

La evaluación de los valores en adolescentes: su relación con variables Sociodemográficas e intelectuales.

MARÍA MARTINA CASULLO, MERCEDES FERNÁNDEZ LIPORACE

89

La relación entre factores de riesgo para la Salud Mental y Psicopatología en la Niñez.

INÉS DI BÁRTOLO

105

RECENSIONES BIBLIOGRÁFICAS

Affect Regulation, Mentalization, and the Development of the Self. Fonagy

György Gergely; Jurist E.; Target M. (2002). New York:Other Press.
MARCELO NOËL

Freudian Repression. Billig Michael (1999). Cambridge: University Press

ERNESTO ALONSO

Los contextos del Ser. Las bases Intersubjetivas de la Vida Psíquica. Stolorow R. D., Atwood G. E., (2004). Barcelona: Editorial Herder.

HILDA BINAGHI DE CERROTTA

129

COLABORADORES PERMANENTES

Carlos Boronat (*UCA, Buenos Aires, Argentina*)

María Cristina Griffa (*UCA, Buenos Aires, Argentina*)

Francisco Guarna (*UCA, Buenos Aires, Argentina*)

Rolando Salinas (*UCA, Buenos Aires, Argentina*)

María Inés Sivori (*UCA, Buenos Aires, Argentina*)

Comprensión de las diferencias de sexo en la adaptación de los niños al divorcio: inferencia en la práctica

Pedro R. Portes
Universidad de Louisville

Joe H. Brown
Universidad de Louisville

Resumen

El presente trabajo trata algunos de los temas actuales con los que se enfrentan los profesionales e investigadores al comprender las diferencias en el sexo del niño que se adapta al divorcio. Las diferencias de género en la adaptación evolutiva del niño ante el divorcio se encuentran influenciadas por los procesos de desarrollo previos y posteriores al divorcio, las expectativas de los padres y la habilidad del niño para hacerle frente. Investigaciones actuales indican que los niños y las niñas se ven afectados de forma diferente por el divorcio, donde los niños experimentan un desajuste mayor a los procesos relacionados con el divorcio. Se brindan recomendaciones para los profesionales que trabajan con los niños del divorcio y sus familias en el hogar y en la escuela.

Abstract

The present paper discusses some of the current issues confronting practitioners and researchers in understanding gender differences in children's adjustment to divorce. Gender differences in children's developmental adjustment to divorce are influenced by pre and post divorce development processes, parent expectation and children's coping abilities. Current research indicates that boys and girls are affected differentially by divorce with boys experiencing greater maladjustment resulting from divorce related processes. Recommendations are provided for practitioners who work with children of divorce and their families in the home and school.

Traducido por: Trad. Martha Suárez Burghi
Correspondencia: Pedro R. Portes
Universidad de Louisville
frport01@louisville.edu

Correspondencia: Joe H. Brown
Universidad de Louisville
jhbrow01@gwise.louisville.edu

Palabras Clave: Divorce, Education, Children's divorce adjustment, Evaluation, Family structure, Parent child communication, Sex differences.

Divorcio, Educación, Adecuación de los niños al divorcio, Evaluación, Estructura familiar, Comunicación de los padre, Diferencias sexuales.

Existe vasta evidencia acerca de que el divorcio puede tener efectos adversos en el bienestar de los niños (O'Connor, Hetherington, y Reiss, 1998). Las investigaciones longitudinales ilustran el impacto negativo a largo plazo del divorcio en familias con hijos. Actualmente, cerca del 50% de todos los matrimonios en primeras nupcias finalizarán en divorcio (Carter & McGoldrick, 1999). Los hijos del divorcio pueden tener un riesgo más alto de problemas de adaptación que los niños que viven en familias nucleares y es menos probable que se adapten en ausencia de apoyo parental. Más aún, basado en su sexo, los niños de estas familias también pueden verse afectados diferencialmente por el divorcio (Beaty, 1995; Hetherington, 1991).

Una evaluación de la literatura sugiere que las diferencias de sexo están mediadas por un número de factores que contribuyen a la adaptación del niño al divorcio (Amato & Keith, 1991; Vuchinich, Hetherington, Vuchinich, & Clingempeel, 1991). Algunos de estos factores tienen un impacto en el niño antes del divorcio, mientras que otros factores influyen a los niños luego del divorcio (Brown, Portes, & Christensen, 1989; Portes & Brown, 2005). Es probable que las interacciones entre estos factores expliquen las variaciones en la adaptación del niño, sin embargo, poco sabemos acerca de su importancia relativa. Debe advertirse que las diferencias de sexo en la adaptación del niño al divorcio pueden variar debido a condiciones preexistentes que son independientes del proceso de divorcio. Un breve estudio habla sobre este tema basándose en una revisión empírica de investigación sobre diferencias de sexo en la adaptación con grupos de divorcio. A continuación se dan tanto el objetivo como una breve descripción de estos factores y las recomendaciones pertinentes: Esta investigación debe proveer de una mejor comprensión acerca de cómo el divorcio impacta de forma diferente en el niño varón y la niña mujer.

Poca atención se le ha dado al papel que juegan las diferencias de sexo en el curso diario de la interacción padre-niño. En efecto, las prácticas sociales determinadas evolutivamente y culturalmente pueden subyacer a las diferencias de género observadas en la conducta del niño tal como lo señalara Majoribanks (1991) en su estudio sobre familias anglo-australianas, griegas y del sur de Italia. Sin embargo, un examen más detallado de algunos de estos factores del desarrollo sugiere que se pueden esperar diferencias en sexo. Neighbors y Wierson (1991) encontraron una vulnerabilidad diferencial para los niños y las niñas a través de la adolescencia. Los niños mostraron problemas más externalizados y menor competencia que las niñas durante la preadolescencia. El estrés del divorcio parental no afectó a este sexo por patrón de edad. Mientras algunos estudios encontraron que los niños adolescente exhibían más problemas externalizados que las niñas al momento del divorcio (Kempton, Armistead, Wierson, y Forehand, 1991), otros no (Howell, Portes & Brown, 1997). Durante la etapa media de la adolescencia las niñas exhiben más síntomas psicossomáticos, y tienen mayor propensión que los niños a experimentar problemas en su funcionamiento y a expresar más insatisfacción con los niveles disponibles de apoyo social (Frost & Pakiz, 1990).

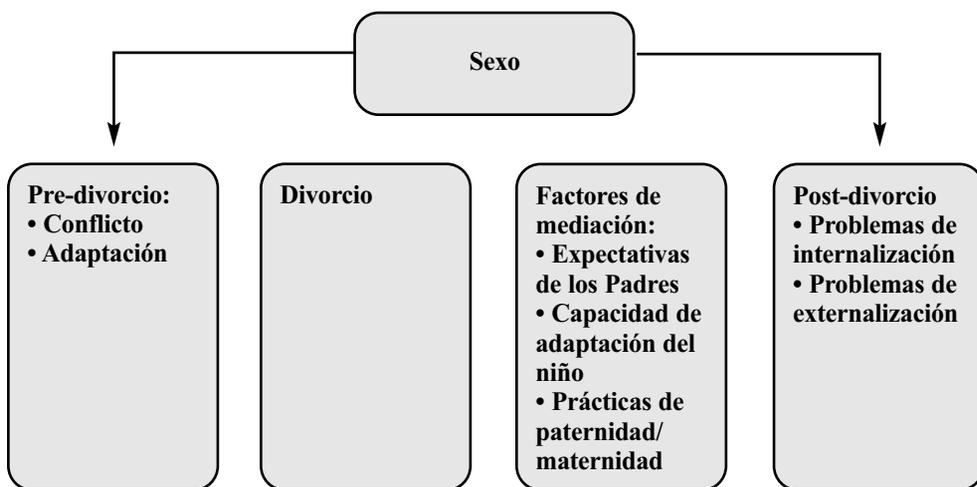
Algunos estudios de investigación demostraron que los niños adolescentes manifiestan más desórdenes de conducta al momento del divorcio mientras que las niñas adolescentes experimentan un incremento en la depresión (Hetherington, Bridges & Insabella, 1998). No obstante, tanto los adolescentes varones como las adolescentes mujeres provenientes de familias divorciadas manifiestan tasas más altas de desórdenes de conducta y depresión que aquellos adolescentes de familias no divorciadas. Por otra parte, es más probable que las adolescentes mujeres y las jóvenes adultas provenientes de familias divorciadas abandonen sus estudios secundarios y universitarios con relación a sus pares varones. De igual forma, los adolescentes varones y mujeres se ven afectados de forma similar ante la posibilidad de transformarse en padres adolescentes.

También, diversas investigaciones descubrieron que los adolescentes varones no se adaptan tan bien como las mujeres al divorcio de sus padres. Neilson (1999) sugiere diversas razones para estas diferencias. Primero, es más probable que los

padres divorciados hagan una triangulación en sus conflictos con los varones adolescentes más que con las mujeres. Segundo, una madre divorciada probablemente hará comentarios negativos acerca de su ex-marido, usando con frecuencia a su hijo como adulto confidente, protector y compañero, interfiriendo de esta forma con la relación del hijo con su padre. Finalmente, al vivir con madres no casadas los hijos parecen experimentar más problemas (por ejemplo, académicos, relaciones con sus pares, abuso de sustancias y salud mental) que las hijas. En tanto que estos problemas pueden presentarse en la infancia probablemente se incrementen en la adolescencia (Hetherington & Stanley-Hagan, 1999).

Existe una creciente cantidad de evidencia que sugiere que ciertos factores pueden afectar de forma diferente a los niños varones y las niñas mujeres al momento del divorcio. (Ver Figura I). Algunos de estos factores se activan antes del divorcio, mientras que otros median los efectos en los niños al momento del divorcio, y aún existen otros que influyen al niño con posterioridad al divorcio. Es importante para los consejeros y terapeutas de familia comprender estos factores y sus consecuencias para poder trabajar con mayor efectividad con los niños del divorcio.

Figura I



Pre Divorcio

En tanto que los niños comparados con las niñas, experimentan mayor inadaptación al momento del divorcio (Shaw, 1991; y Wallerstein, 1991), la evidencia sugiere que estas diferencias pueden existir antes del divorcio. Behar (1991) desafiaba los descubrimientos de Wallerstein observando que Wallerstein ha descuidado explicar los diagnósticos psiquiátricos preexistentes de los padres, elementos que pueden ser pasados genéticamente a sus hijos. Esto parece suceder en el 55% de la muestra de Wallerstein. Block, Block & Gjerde (1986) y Gjerde, Block, & Block, (1991) encontraron que casi once años antes de la separación o el divorcio que las conductas de los niños estaban evidentemente más afectadas que en las niñas por el estrés familiar previo al divorcio. Por cierto, los niños de familias divorciadas manifiestan un control pobre de sus impulsos, agresión y excesiva energía se manifiesta previa al divorcio parental, mientras que las niñas de familias en camino al divorcio no manifiestan tales problemas. Con mayor frecuencia se puede diagnosticar a los niños como una función de los conflictos niño/familia que amenazan el control parental.

Hay una cantidad considerable de evidencia que sugiere que el conflicto matrimonial produce un efecto mayor en los niños que en las niñas. Hess & Camara (1979), Hetherington, Cox & Cox (1986, 1982, 1978) y Kempton, y otros (1991) están dentro de los que han observado que los niños probablemente muestren significativamente más signos de estrés y agresión en particular hacia sus padres, y que las relaciones sociales y la efectividad en el trabajo probablemente se vean atrapadas dentro del conflicto parental y ser vulnerables a la inadaptación. Otros investigadores informaron descubrimientos similares en una variedad de encuadres (Forehand, Wierson, Thomas, & Fauber, 1991).

Diversos estudios apoyan este modelo de descubrimiento en matrimonios intactos y conflictivos. Rutter (1971) descubrió que el conflicto en familias intactas estaba relacionado con problemas escolares en los niños pero no en las niñas. Las niñas parecen menos vulnerables y, aún cuando presentan desórdenes de conducta, la anormalidad parental y la discordia no son predictores significativos. Parish (1989) descubrió relaciones significativas entre las evaluaciones de los padres del conflicto matrimonial y sus evaluaciones de los problemas de conducta en el hogar para los niños pero no para las niñas.

De acuerdo con Block y otros. (1986), el acuerdo parental en la socialización de niños está asociado con las características positivas en los niños pero no en las niñas. Como ejemplos de estas características tenemos la inhibición social, la extroversión, la autonomía, la empatía, la iniciativa, el control del impulso y la inteligencia. El acuerdo parental consistente está correlacionado significativamente con la inteligencia en los varones (33 en la preadolescencia y 45 en varones más jóvenes) pero no en las mujeres. El conflicto parental está también relacionado con la preponderancia paternal/maternal diferencial (poder e influencia) de niños y niñas (Leaper, Mauser, Kresen, & Powers, 1989). Parece que el conflicto parental tiene efectos más adversos en los niños que en las niñas (Amato, 1991, 1986; Lowery & Settle, 1985). Esto puede deberse al lazo emocional más fuerte entre padres e hijos que entre padres e hijas (Gecas & Swalbe, 1986; Hill & Holmbeck, 1987). De igual forma, dado que los hijos probablemente tienden a ser disciplinados más que las hijas por ambos padres (Margolin & Patterson, 1975) la disciplina puede ser más inconsistente cuando existen conflictos parentales. Parece que el desacuerdo y el conflicto parental genera más estrés psicológico en los niños que en las niñas, y aparenta representar un continuo bipolar con el acuerdo parental.

Post Divorcio

El conflicto parental posterior al divorcio representa una de las variables predecibles de la adaptación de los niños (Buchanan, Maccoby & Dornbusch, 1992).

Un resumen de esta investigación indica que los niños de familias divorciadas, en comparación tanto con niñas de familias divorciadas y niños de familias intactas, padecen una incidencia mayor de conductas problemáticas que tienden a ser clasificadas como “*acting out* negativo” incluyendo depresión, conducta opositora e impulsividad (Guidubaldi, Perry, Cleminshaw, & McLoughlin, 1983). En los dos años de seguimiento realizado, las niñas claramente mejoraron los criterios sociales, emocionales y académicos mientras que los niños empeoraron (Guidubaldi, y otros. 1983). No obstante, Johnston, González y Campbell (1987) encontraron que en un seguimiento de 2,5 años las niñas de familias con serios conflictos estaban más deprimidas e introvertidas. Peterson

y Zill (1986) descubrieron que los niños y las niñas producto del divorcio tienen más problemas de conducta cuando el padre del sexo opuesto retiene la custodia del niño. De igual forma Camara y Resnick (1989) hallaron que los niños bajo custodia de la madre y las niñas bajo custodia del padre revelaban los niveles más altos de agresión y problemas de conducta y los niveles más bajos de autoestima general. Dado que las madres divorciadas retienen la custodia del niño en más de un 90% de los divorcios (Glick, 1979), se podría esperar que los niños tengan mayor dificultad de adaptación al divorcio que las niñas. Otros han estudiado el efecto del sexo del niño en una variedad de encuadres (Hetherington, y otros, 1982; Kurdek & Berg, 1983) e informaron descubrimientos similares y consistentes: los niños con mayor probabilidad que las niñas experimentarán síntomas que reflejan una pobre adaptación al divorcio. Sin embargo, parece ser que los niños se adaptan más positivamente a la custodia de la madre en familias reconstituidas que las niñas. Vuchinich, y otros, (1991) descubrieron que las niñas tenían mayor dificultad para interactuar con sus padrastros que los niños.

En tanto que muchos investigadores están de acuerdo en que los niños tienen mayores problemas que las niñas en su adaptación al divorcio en las áreas académicas (Kaye, 1989), de conducta (Amato & Rezac, 1994) y socio-emocionales (Guidubaldi, 1984), no queda claro si las diferencias en sexo se deben a una interacción entre el sexo del niño y el sexo del padre con el que viven (estructura familiar), o se deben al tipo de conducta que se está midiendo (es decir, externalización versus internalización) (Howell y otros, 1997). En un examen exhaustivo de la literatura acerca de las diferencias de sexo entre los niños del divorcio, Zaslow (1989) informa que los niños tienen mayor probabilidad de tener problemas al vivir bajo la custodia de una madre que no se ha vuelto a casar, mientras que vivir con una madre que se ha vuelto a casar o con un padre puede llegar a ser perjudicial para las niñas. Los niños que están por acuerdo bajo la custodia de la madre tienden a padecer depresión/introversión con mayor probabilidad que las niñas (Peterson & Zill, 1986) y con mayor probabilidad ser agresivos comparados con aquellos que están bajo la custodia del padre, y tener problemas de conducta y autoestima (Camara, y otros, 1989). De igual manera, informaron que las niñas que están bajo la custodia familiar del padre exhiben una conducta más antisocial que los niños (Peterson & Zill, 1986), son más agresivas y tiene mayores proble-

mas de conducta y autoestima que las niñas que viven bajo la custodia familiar de la madre (Camara & Resnick, 1989).

La adaptación más alta entre aquellos que viven con padres del mismo sexo puede deberse a la presencia de un modelo de rol para el desarrollo de la identidad sexual (Kaye, 1989; Petersen y otros, 1986). De hecho la investigación de Hetherington (1991) indica que el nuevo casamiento de la madre podría mediar positivamente en la adaptación entre los niños ya que se pueden beneficiar con la entrada de un padrastro como modelo de rol y fuente de apoyo pero incrementar una conducta problemática en las niñas ya que podrían percibir que el nuevo matrimonio es una amenaza al vínculo madre-hija (Hetherington, 2002). Sin embargo Block y otros, (1986) descubrieron que con una anticipación de once años a la separación/divorcio, la conducta de los niños era más problemática que la de las niñas, lo cual sugiere que la custodia material no es el único factor en la adaptación. Más bien el proceso familiar previo al divorcio parece tener un impacto, reflejando la investigación previa que subraya el papel que juega el conflicto en la adaptación del niño.

En vez de considerar la adaptación del niño como un resultado directo de la estructura familiar posterior al divorcio, varios investigadores han sugerido que mientras las niñas y los niños pueden sentirse perturbados por el divorcio de sus padres, los niños pueden en primera instancia exhibir su perturbación a través de conductas externalizadoras (por ejemplo, agresión, delincuencia, abuso de sustancias), y las niñas a través de conductas internalizadoras (por ejemplo, ansiedad, depresión, quejas somáticas) (Zaslow, 1989). Por lo tanto, Zaslow informa que es menos probable que los problemas de las niñas capten la atención de los padres o de los profesionales de la salud. Asimismo, Zaslow informa que cuando los estudios no especifican la presencia de un padrastro/madrastra, los niños parecen exhibir una conducta más externalizada que las niñas, aunque la internalización es vista en ambos sexos. Cuando un padrastro/madrastra está involucrado las niñas exhiben conductas de mayor externalización e internalización que los niños. Los descubrimientos de Zaslow sugieren que tanto la estructura familiar y la naturaleza del problema (externalización) contribuyen a las diferencias de género.

Resulta interesante ver que en algunos estudios que informan sobre más problemas de adaptación entre las mujeres, las diferencias se encontraron primordialmente en las áreas de depresión e insatisfacción con apoyo social (Frost y otros, 1990), y los niños informaron insatisfacción y angustia (por ejemplo, conductas internalizadoras) (Allison & Furstenberg, 1989).

Resumiendo, parece ser que el conflicto en la familia intacta, pre divorciada o post divorciada es perjudicial para el bienestar de los niños. Dado que el conflicto parental afecta a los niños varones/mujeres en el divorcio de forma diferencial, esto podría deberse a que los niños varones probablemente experimenten más los efectos adversos debido a que sus problemas (por ejemplo, acting out, agresión, etc.) son más fáciles de detectar. Los profesionales que trabajan con niños necesitan utilizar los informes parentales como así también los informes de los niños para llegar a una comprensión más profunda del bienestar de los niños de familias que están en proceso de divorcio.

Factores de Mediación:

Expectativas de los padres para los niños varones y las niñas mujeres

Las diferencias en sexo podrían también atribuirse a las expectativas diferentes que los padres tiene para los niños y las niñas. Hetherington, y otros, (2002) informan que en un estudio longitudinal de 1400 familias divorciadas los niños reciben menos apoyo que las niñas de las madres superestresadas, y que con frecuencia tiene mayor dificultad en adaptarse al divorcio. Estos autores destacan también que “la combinación de exigencia, oposición, ruido y condiciones físicas” hace que un hijo joven resulte más agotador y difícil para un padre que una hija. La pérdida de otra presencia masculina puede complicar aún más la adaptación, la falta de un padre o de otro hombre íntimo parece afectar mucho a los niños jóvenes. Los niños preadolescentes con frecuencia se benefician con un ambiente familiar estable con la presencia de un padre, padrastro o abuelo humanitario que no tenga la custodia.

Aún más, Hetherington informa que la adaptación posterior al divorcio en la niña es más fácil porque reciben más apoyo de sus madres. Esto quizás ocurre porque son menos exigentes y fáciles para los padres. De manera similar Eme

(1979) encontró que el umbral de enojo de los padres es más bajo para las mujeres que se involucran en una conducta anormal. Es más probable que los padres toleren niñas difíciles a niños difíciles y busquen ayuda profesional para los niños. Como agregado, las niñas se ven menos afectadas por la falta de una relación con el padre que los niños (Santrock, y Warshak, 1979).

También parece haber evidencia acerca de que los padres tienen diferentes puntos de vistas para la conducta agresiva de los niños y las niñas (Feshback, 1970). Es más probable que la agresión de las mujeres asuma una función pro social, tal como ajustarse a las reglas, mientras que la agresión en los varones probablemente sea menos constructiva; las niñas probablemente exhiban también agresión verbal la cual se atribuye a una madurez mayor en el lenguaje (Piel, 1990). Aún así, Libby y Aries (1989) demostraron con niños jóvenes que éstos parecen más preocupados en hacerle frente a los impulsos agresivos y canalizarlos hacia una maestra o tutora, que las niñas que se muestran cuidadosas y responden a las necesidades de los otros. Entonces la madurez de las niñas puede interactuar con la socialización diferenciada por sexo por parte de los adultos.

Capacidad de Adaptación de los Niños

De forma singular, el mediador del estrés más significativo es la propia aptitud del niño para manejar los problemas y la angustia provenientes del divorcio. Guidubaldí y otros, (1983) encontraron que las niñas demostraban mejor adaptación que los niños en la mayoría de las mediciones de competencia social que incluían los informes de los maestros, fuente de control, los Perfiles Hahnemann (Spivack & Swift, 1977), y el Vineland Teacher Questionnaire (Cuestionario Vineland para Maestros) (1981). Aún cuando hubo control para inteligencia, las niñas exhibieron una mejor adaptación. En este estudio, el estado marital de los padres fue considerado en un análisis separado por sexo. Los autores encontraron que el estado de divorcio estaba asociado con niveles más bajos de competencia para los niños pero no para las niñas excepto en una medición de aprendizaje independiente.

Una hipótesis referente a los descubrimientos de sexo diferenciado es que las niñas son capaces de utilizar a los maestros como fuente primaria de gratificación y apoyo en el momento del divorcio (Kelly y Wallerstein, 1979). Durante el divorcio la escuela tiende a ser para las niñas un sistema de apoyo estable mientras que para los niños es comprometerse en peleas con sus pares durante ese tiempo (Goldman, Rosenzweig & Lutter, 1980). Sheldon (1990) después de examinar las respuestas preescolares al estrés observó que en su mayoría, las niñas intentaban mitigar el conflicto y preservar la armonía usando el compromiso y la evasión. Los niños en situaciones idénticas de estrés tendían a prolongar el período de confrontación y el conflicto y emplear más persistencia, insistencia, apelación a reglas y amenazas de violencia física.

Mientras que el estrés relacionado con el divorcio impacta en ambos sexos de igual forma, las mujeres tienden a enfrentar los problemas con más efectividad. Dorval & Grundy (1990) usando conversaciones grabadas en video de niños de sexto y décimo grado encontraron una evasión del conflicto e intercambio mutuo de conversación en las niñas, mientras los muchachos exhibían una carencia de empatía y un “dar y recibir” en estas conversaciones. Los niños de este estudio tendieron a “aventajar” al otro con historias para resolver los problemas con sus pares en vez de intentar establecer una comprensión o cooperación mutuas. Más aún, el énfasis en las conversaciones de los niños tendió a ser sobre competir y ganar más que en cooperar. Erikson y McKnight (1990) exploraron la conversación familiar que rodeaba las disputas mediadoras e informaron descubrimientos similares.

Finalmente, la inadaptación de los niños en general es mayor excepto por situaciones donde se necesita enfrentar un nuevo casamiento (Zaslow, 1989). Parece que cualquier conclusión con respecto a las diferencias en sexo en la adaptación posterior al divorcio necesita diferenciar entre estas poblaciones de varones y mujeres más que agruparlas para comparación. Las diferencias de sexo a largo plazo relacionadas con la adaptación al divorcio no pueden ser confundidas con la adaptación ante un nuevo casamiento conceptualmente por un número de razones. Tanto como la ausencia del padre es un tema clave para los niños del divorcio, y en particular para los niños, las dinámicas presentadas por la adaptación a un padrastro requiere atención, en la mayoría de los casos, no sólo del nivel de desarrollo de los niños sino también de la duración y naturaleza de la forma de padre soltero.

Prácticas de Paternidad

La calidad de las prácticas de paternidad parece mediar diferencialmente los efectos del divorcio en los niños varones y las niñas mujeres. Hyatt (1999) informa que la calidad de la maternidad es el único factor relacionado a ambos problemas de internalización y externalización de los niños del divorcio. Los descubrimientos de ella indican que la calidad de la maternidad de la madre que tiene la custodia y el compromiso del padre en la paternidad son los indicadores claves en la externalización de problemas en los niños, mientras que las prácticas de maternidad de la madre y el conflicto post divorcio incrementan con mayor probabilidad el riesgo de la niña a problemas emocionales y de conducta. Más aún la calidad de paternidad del padre parece tener poco efecto en la asociación entre la conducta social de la niña. La calidad de la maternidad de la madre parece ser el factor más crítico. La autora observa que los niños de familias divorciadas experimentan una tasa más alta de depresión que aquellos de familias intactas aún cuando sus madres muestren una adaptación psicológica positiva y una maternidad práctica y competente.

Recomendaciones para Padres y Maestros

Al diseñar los programas/intervenciones de educación para niños por el divorcio uno necesita considerar los diferentes tipos de factores mediadores que impactan el sexo del niño. Estos incluyen: (a) las formas diferentes en que los niños y las niñas manejan el estrés relacionado con el divorcio, (b) la calidad del acuerdo de custodia, en particular la relación con el padre del sexo opuesto, (c) la edad y la capacidad del niño durante el proceso de divorcio (incluyendo los niveles de capacidad de desarrollo y cognitivo), (d) los recursos y los sistemas de apoyo disponibles para el niño, (e) la relación coparental de los padres y la relación entre cada padre y el niño, y, (f) los mecanismos de los niños para hacerle frente.

Recomendaciones para Niñas

(1) Escuche y observe detenidamente su conducta

Dado que es más probable que las niñas internalicen sus problemas (por ejemplo, depresión) resulta crítico que los padres y los maestros observen estrecha-

mente la presencia de síntomas (por ejemplo, aislamiento, introversión, etc.) que pudieran ser indicadores de problemas. Es importante escucharlas y alentarlas a que expresen sus sentimientos. Más aún, los padres y los maestros deben afirmar sus sentimientos y contradecir cualquier mensaje infructuoso que pudieren darse a sí mismas (por ejemplo, Fui responsable del divorcio).

(2) Ayúdelas a que mantengan sentimientos adecuados

Las niñas pueden necesitar ayuda con aquellos sentimientos que las abaten. Necesitan saber que está bien tener miedo, estar enojadas, tristes o sentirse ansiosas. Los padres y los maestros necesitan ayudarlas a comprender sus sentimientos y a corregir sus percepciones equívocas (por ejemplo, a mi padre no le importo).

(3) Hable con las niñas acerca de su sexualidad

Es importante que los padres discutan temas de sexualidad con las niñas, dado que las adolescentes, al momento del divorcio, probablemente se comprometan en una conducta sexual temprana, lo cual conducirá a riesgos mayores de caer en una maternidad adolescente o de abandonar la escuela. Estas discusiones ayudan a que las niñas identifiquen sus “gustos” y sus “aversiones” y les ayuden a establecer sus preferencias para poder tener la valentía de oponerse al “contacto inapropiado”. Como agregado, es un momento importante para enseñarles a respetar su unicidad. También es necesario alentarlas para que sepan discernir y sean fieles a sus sentimientos a fin de que puedan abandonar relaciones desventuradas.

(4) Ayude a las niñas a que se atribuyan a sí mismas sus éxitos

Esto requiere ayudarlas a confiar en sus propias intuiciones, elecciones y decisiones. Los padres y los maestros necesitan afirmar las destrezas sociales de ellas, su inteligencia y habilidad para resolver problemas a fin de que crean en sí mismas y se sientan valiosas. Esto es así en especial al momento del divorcio cuando ellas pueden tener un sentimiento de rechazo y creerse no merecedoras de amor.

(5) Enseñe a las niñas a apoyarse entre sí

Las niñas tienden a recibir más apoyo para sí que los niños pero también muestran más insatisfacción con los sistemas de apoyo con los que cuentan. Es impor-

tante ayudarlas a identificar pares que puedan ayudarlas a atravesar este difícil período de sus vidas y a asistirlas en formar grupos donde puedan expresar sus dolor entre sí. Es también importante enseñarles a buscar ayuda entre sí como una forma de cuidado mutuo.

(6) Ayude a que las niñas desarrollen una relación mejor con sus padrastros

Debido a que las niñas parecen experimentar más problemas con sus padrastros, necesitan el permiso de su padre biológico para que les guste o eventualmente amen a este nuevo adulto en sus vidas. Aún más, es importante que los padres mantengan informados a los niños acerca de la relación y de reasegurarles que ésta no reemplazará a su padre, y que aún se los ama tanto como antes.

(7) Aliente a las niñas a expresarse

Con frecuencia las niñas ocultan las situaciones de resolución de problemas y pueden necesitar más apoyo para expresar sus opiniones. Cuando los padres y los maestros afirman las ideas de ellas, entonces ganarán confianza y probablemente se expresen a sí mismas. Las niñas pueden ser fortalecidas con manifestaciones tales como "Yo pienso", "Yo creo", "Yo necesito", etc. Se les puede dar oportunidades a las niñas para que practiquen a través del juegos de roles u otras actividades de desempeño.

Recomendaciones para los niños

(1) Apoye la expresión de los sentimientos en los niños

Los niños encuentran dificultad para expresar sus sentimiento y para buscar ayuda para sí mismos. Es importante recordarles a los niños que no están solos y que hay otros niños en la escuela y en su vecindad cuyos padres se han divorciado. Dado que los niños experimentan más problemas bajo la custodia familiar materna y las niñas bajo la custodia familiar paterna, los programas de intervención deben enseñar a los niños las formas apropiadas para solicitar el contacto con los padres. Si no se sienten cómodos hablando con un padre o maestro, alíentelos a hablar con un adulto de confianza (por ejemplo, el entrenador, el vecino, un consejero de jóvenes, etc.).

(2) Desarrolle formas alternativas para expresar los sentimientos

Es importante desarrollar formas alternativas para que expresen los sentimientos. Por ejemplo, actividades físicas tales como correr, saltar a la cuerda, inversión de roles o el juego son grandes formas para expresar emociones. Más aún, la música, el dibujo o dibujar cuadros pueden ser formas útiles para que se expresen. De igual manera, estas actividades son útiles para calmar a un niño y para ayudarle a sentir más control de sus emociones.

(3) Use las formas saludables de los niños para que expresen su conducta

Debido a que los niños tienden a externalizar sus emociones con frecuencia necesitan aprender formas saludables para manejar el estrés relacionado con el divorcio (por ejemplo, la ira). Los padres y los maestros necesitan enseñarles a los niños cómo escuchar el punto de vista de los otros, y cómo manejar los conflictos con formas que sean saludables y respetuosas. Al tratar con la propia auto-revelación los niños con mayor probabilidad responderán a las relaciones hipotéticas de divorcio mientras que las niñas pueden estar más deseosas de expresar sus sentimientos acerca de situaciones personales.

(4) Enseñe a los niños técnicas para relacionarse

Los niños con frecuencia carecen de las habilidades para desarrollar relaciones con los otros y pueden necesitar más práctica que las niñas de las habilidades sociales en particular al tratar problemas relacionados con el divorcio. Puede decirse a un niño que no se lleva bien con los otros lo que debe hacer (por ejemplo, deja de hablar de los otros, deja de golpear a tu hermana, etc.) pero también puede necesitar practicar el implementar esas habilidades. Éste es en particular el caso en niños que con frecuencia saben cómo buscar ayuda para sí mismos en el momento del divorcio. Con frecuencia esto requiere de un padre o maestro que actúe como modelo o demuestre la conducta deseada (por ejemplo, comenzar una conversación, mantener una conversación, expresar gratitud, solicitar ayuda, expresar aliento, etc.). Es más probable que las conductas sean aprendidas cuando se las refuerza directamente (por ejemplo, "Me gustan tus ideas"). Como agregado los pequeños grupos pueden ser útiles para practicar o para la inversión de roles de conductas.

(5) Ayude a los niños a controlar su propia conducta

En algunos casos los niños pueden necesitar ayuda para controlar sus propias conductas. Con frecuencia esto requiere de signos de advertencia tempranos (por

ejemplo, disparadores de mala conducta). Estos signos tempranos de advertencia son frecuentemente conocimientos (por ejemplo, "Él no me quiere", "Ella me culpa por el divorcio"). La evaluación de estos conocimientos es esencial si el padre o el maestro desea comprender cabalmente el problema manteniendo un patrón (por ejemplo, entre madre-hijo) y el potencial para el cambio en la relación.

(6) Ayude a los niños a separarse del conflicto parental

Debido a que los niños con mayor probabilidad que las niñas triangulen en los conflictos parentales, necesitan formas para desengancharse de estos conflictos. Los niños necesitan aprender cómo sobrevivir al conflicto de los padres como por ejemplo, dejando la habitación cuando los padres discuten, comprendiendo que no es responsabilidad del niño hacer que dejen de discutir, evitando tomar partido o ser el mensajero entre los padres ("Pienso que debes compartir esto con tu papá"). Finalmente, los niños que se sienten "atrapados" en el conflicto de sus padres pueden ser alentados a encontrar a alguien en quien confiar y pedirle a esta persona que hable con ellos.

Conclusión

Parece que el divorcio es una variable marcadora, manifestando una gran probabilidad de que los niños experimenten un estrés intenso relativo a su sexo. La literatura sugiere que los niños parecen pasar por un momento más difícil adaptándose al divorcio que las niñas. Sin embargo, estas diferencias en la adaptación probablemente dependan de factores múltiples tales como el sexo del padre que tiene la custodia, el tipo de paternidad, el estado civil, las relaciones padre-hijo, y la cantidad de contacto con el padre que no tiene la custodia. Las diferencias de sexo en la adaptación pueden comprenderse de una forma dinámica como factores mediadores (por ejemplo, las habilidades de los niños previas y posteriores al divorcio, y las expectativas de los padres) que afectan al individuo en un encuadre particular. Estos factores interactúan diferencialmente en los niños en distintos encuadres (por ejemplo, el hogar, la escuela, etc.). De esta forma, las diferencias de sexo referentes a la adaptación pueden ser comprenderse mejor al examinar la conducta del niño en contextos específicos.

Bibliografía

- ALLISON, P.D. & FURSTENBEG, F.F., JR. (1989) Cómo la disolución marital afecta a los niños: Variaciones por edad y sexo (How marital dissolution affects children: Variations by age and sex). *Developmental Psychology* (Psicología del Desarrollo), 25, pp. 540-549.
- AMATO, P. R. (1993), Children's adjustment to divorce: Theories, hypotheses, and empirical support (Adaptación de los niños al divorcio: Teorías, hipótesis y apoyo empírico). *Journal of Marriage and the Family* (Revista del Matrimonio y la Familia), 55, pp. 23-38.
- AMATO, P. (1991). Parental abuse during childhood and depression later in life (Abuso de los padres durante la infancia y depresión posterior en la vida). *Sociological Quarterly* (Cuatrimestral de Sociología), 32, pp. 543-556.
- AMATO, P., & KEITH, B. (1991) The consequences of divorce for attitudes toward divorce and gender roles. (Las consecuencias del divorcio para las actitudes hacia el divorcio y los roles por sexo). *Journal of Family Issues*, (Revista de Temas Familiares), 12, (3), pp.306-322.
- AMATO, P. (1986) Marital conflict, the parent-child relationship and child self-esteem. (Conflicto marital, la relación padre-niño y la autoestima del niño). *Family Relations Journal of Applied Family and Child Studies* (Revista de Relaciones Familiares de Familia Aplicada y Estudios del Niño), 35 (3), pp. 403-410.
- BEATY, L.A. (1995) Effects of paternal absence on male adolescents peer relations and self-image. (Efectos de la ausencia paternal en las relaciones de adolescentes varones con sus pares y en la autoimagen). *Adolescence* (Adolescencia), 30, pp.873-900.
- BEHAR, D. (1991) "The long-term effects of divorce on children: A review": Comment. ("Los efectos a largo plazo del divorcio en los niños: Revisión: Comentario") *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* (Revista de la Academia Americana de Psiquiatría Infantil y Adolescente), 30 (6), p. 1023.

- BLOCK, J.H.; BLOCK, J.; GJERDE, P. (1986) The personality of children prior to divorce: A prospective study. (La personalidad de los niños antes del divorcio: Un estudio potencial) *Child Development* (Desarrollo del Niño), 57, pp. 827-840.
- BROWN, J., PORTES, P.; CHRISTENSEN, D. (1989) Understanding divorce stress on children: Implications for research and practice. (Comprensión del estrés del divorcio en los niños: Inferencias en la investigación y la práctica). *American Journal of Family Therapy* (Revista Americana de Terapia Familiar), 17, (4), pp. 315-325.
- BUCHANAN, C.; MACCOBY, E.; DORNBUSCH, S. (1992) Adolescents and their families after divorce: Three residential arrangements compared. (Los adolescentes y sus familias luego del divorcio: Tres arreglos de convivencia comparados). *Journal of Research on Adolescence* (Revista de Investigación sobre la Adolescencia), 2, (3), pp. 261-291.
- BUCHANAN, C., MACCOBY, E., & DORNBUSCH, S. (1991) Caught between parents: Adolescent's experience in divorced homes. (Atrapado entre los padres: Experiencia adolescente en hogares divorciados). *Child Development* (Desarrollo del Niño), 62, (5), pp.1008-1029.
- CAMARA, K.A., & RESNICK, G. (1989) Psychological androgyny and personality adjustment in college and psychiatric populations. (Andrógino psicológico y adaptación de la personalidad en la universidad y las poblaciones psiquiátricas). *Sex Roles* (Roles Sexuales), 8, (8), pp. 835-851.
- CARTER, E.A.; MCGOLDRICK, M. (Eds.) (1999) *The expanded family life cycle: Individual, family and social perspectives*. (Ciclo vital de la familia agrandada: perspectivas individuales, familiares y sociales). (Tercera Edición) Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- DORVAL, B.; GRUNDY, F. (1990) The development of arguing in discussions among peers. (El desarrollo de la argumentación en las discusiones entre pares). *Merrill Palmer Quarterly*, 36, (3), pp.389-409.
- EME, R.E. (1979) Sex differences in childhood psychopathology: A review. (Diferencias de sexo en la psicopatología de la infancia: Una revisión). *Psychological Bulletin* (Boletín Psicológico), 86, (3), pp.574-575.
- EMERY, R.E. (1982) Interparental conflict and the children of discord and divorce. (Conflicto interparental y los hijos de la discordia y el divorcio). *Psychological Bulletin* (Boletín Psicológico), 92, (2), pp.310-330.

- ERIKSON, S.; MCKNIGHT, M. (1990) Mediating spousal abuse divorces. (Mediación en divorcios con uno de los esposos abusivo). *Mediation Quarterly* (Cuatrimestral de Mediación), 7, (4), pp.377-388.
- FESHBACH, S. (1970) Aggression. In P. Mussen (Ed.), Carmichael's manual of child psychology (Agresión. En P. Mussen (Ed.), Manual de Carmichael de psicología infantil), New York: Wiley.
- FOREHAND, R., WIERSON, M., THOMAS, A., & FAUBER, R., (1991) A short-term longitudinal examination of a young adolescent functioning following divorce: The role of family factors. (Un examen longitudinal a corto plazo sobre el funcionamiento de un joven adolescente luego del divorcio: El papel que juegan los factores familiares). *Journal of Abnormal Child Psychology* (Revista de Psicología Infantil Anormal), 19, (1), pp.97-111.
- FROST, A.; PAKIZ, B. (1990) The effects of marital disruption on adolescents: Time as a dynamic. (Los efectos de la interrupción marital en los adolescentes: El tiempo como dinámica). *American Journal of Orthopsychiatry* (Revista Americana de Ortopsiquiatría), 60, (4), pp. 544-555.
- GECAS, V.; SWALBE, M. (1986) Parental behavior and adolescent self-esteem. (Conducta parental y autoestima adolescente). *Journal of Marriage and the Family* (Revista del Matrimonio y la Familia), 48, pp. 37-46.
- GJERDE, P.; BLOCK, J.; BLOCK, J.H. (1991) The preschool family context of 18 year old with depressive symptoms: A prospective study. (El contexto de la familia preescolar de un joven de 18 años con síntomas depresivos: Un estudio potencial). *Journal of Research on Adolescents* (Revista de Investigación sobre Adolescentes), 1, (1), pp. 63-91.
- GLICK, P.C. (1979) Children of divorced parents in demographic perspective. (Los niños de padres divorciados desde una perspectiva demográfica). *Journal of Social Issues* (Revista de Temas Sociales), 35, pp. 170-182.
- GOLDMAN, J.; ROSENWEIG, C.; LUTTER, A. (1980) Effect of similarity of ego identity status on interpersonal attraction. (Efecto de la similitud de estado de identidad del ego en la atracción interpersonal). *Journal of Youth and Adolescence* (Revista de la Juventud y Adolescencia), 9, pp.153-162.
- GUIDUBALDI, J.; PERRY, J.D. (1984) Divorce, socioeconomic status, and children's cognitive-social competence at school entry. (Divorcio, esta-

- tus socio-económico, y competencia cognitivo-social de los niños al ingresar a la escuela). *American Journal of Orthopsychiatry* (Revista Americana de Ortopsiquiatría), 54, pp. 459-468.
- GUIDUBALDI, J.; PERRY, J. D.; CLEMINSHAW, H.K.; MCLOUUGHLIN, C. (1983) The impact of parental divorce on children: Report on the nationwide NASP study. (El impacto del divorcio parental en los niños: Informe sobre el estudio NASP nacional.). *School. Psychology Review* (Revista de Psicología Escolar), 12, (3), pp. 300-323.
- HETHERINGTON, E. M.; STANLEY-HAGAN, M. (1999) The adjustment of children with divorced parents: Risk and resiliency. (La adaptación de los niños con padres divorciados: Riesgo y resiliencia.). *Journal of child psychology and psychiatry* (Revista de psicología y psiquiatría infantil), 40, pp. 129-140.
- HETHERINGTON, E. M. (1991) Presidential address: Families, lies, and videotapes. (Discurso presidencial: Familias, mentiras y cintas de video). *Journal of Research on Adolescence* (Revista de Investigación sobre la Adolescencia), 1, (4), pp. 323-348.
- HETHERINGTON, E.M.; BRIDGES, M.; INSABELLA, G.M. (1998) What matters? What does not? Five perspectives on the association between marital transitions and children's adjustment. (¿Qué es lo que importa? ¿Qué es lo que no importa? Cinco perspectivas sobre la asociación entre transiciones maritales y adaptación de los niños). *American Psychologist* (Psicólogo Americano), 53, (2), pp. 167-184.
- HETHERINGTON, E. M.; COX, M.; COX, R. (1986) Long-term effects of divorce and remarriage on the adjustment of children. (Efectos a largo plazo del divorcio y las segundas nupcias en la adaptación de los niños). *Annual Progress in Child Psychiatry* (Progreso Anual en Psiquiatría Infantil), 24, (5), pp. 407-429.
- HETHERINGTON, E. M.; COX, M.; COX, R. (1982) Effects of divorce on parents and children. (Efectos del divorcio en los padres y los niños). In M. Lamb (Ed.), *Nontraditional families: Parenting and child development*. (Familias no tradicionales: Maternidad/Paternidad y desarrollo del niño). Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ.
- HETHERINGTON, E. M.; COX, M.; COX, R. (1978) Mother/child, father/child relationships. (Relaciones madre/hijo, padre/hijo). In J.H. Stevens, Jr. & M. Mathews (Eds.), *National Association for the Education of Young Children* (Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños), Washington, DC, pp. 149-176.

- HETHERINGTON, E. M.; KELLY, J. (2002) *For better or for worse: Divorce reconsidered*. (Para bien o para mal: Reconsideración del Divorcio). New York: W.W. Norton & Company.
- HESS, R. D.; CAMARA, K.A. (1979) Post-divorce family relationships as mediating factors in the consequences of divorce for children. (Relaciones familiares posteriores al divorcio como factores de mediación en las consecuencias del divorcio en los niños). *Journal of Social Issues* (Revista de Temas Sociales), 35, (4), pp. 79-96.
- HILL, J.; HOLMBECK, G. (1987) Disagreements about rules in families with seventh-grade girls and boys. (Desacuerdos acerca de las reglas en familias con niños y niñas de séptimo grado). *Journal of Youth and Adolescence* (Revista de la Juventud y Adolescencia), 16, (3), pp. 221-246.
- HOWELL, S.H.; PORTES, P.; BROWN, J.H. (1997) Gender and age differences in child adjustment to parental separation. (Diferencias de sexo y edad en la adaptación del niño a la separación de los padres). *Journal of Divorce and Remarriage* (Revista del Divorcio y Segundas Nupcias), 27, pp. 141-158. (1997) Gender and Age Differences in Child Adjustment to Parental Separation, *Journal of Divorce and Remarriage*, 27 (314).
- HYATT, KAY. (1999) Children's adjustment to divorce largely in hands of parents, with one exception: Dad's departure depresses boys. (Adaptación de los niños al divorcio ampliamente en manos de los padres con una excepción: La partida del padre deprime a los niños varones). *Journal of Marriage and Family* (Revista del Matrimonio y la Familia).
- JOHNSTON, J.R., GONZALEZ, R., & CAMPBELL, L.E. (1987) Ongoing post-divorce conflict and child disturbance. (Continuidad del conflicto posterior al divorcio y perturbación del niño). *Journal of Abnormal Child Psychology* (Revista de Psicología Infantil Anormal), 15, (4), pp. 493-509.
- KAYE, S.H. (1989) The impact of divorce on children's academic performance. (El impacto del divorcio en el desempeño académico de los niños). *Journal of Divorce* (Revista del Divorcio), 3, pp. 283-298.
- KELLY, J.B.; WALLERSTEIN, J.S. (1979) The effects of parental divorce: Experiences of the child in early latency. (Los efectos del divorcio parental: Experiencias del niño en latencia anticipada). *American Journal of Orthopsychiatry* (Revista Americana de Ortopsiquiatría), 46, pp. 20-32.

- KEMPTON, T., ARMISTEAD, L., WIERSON, M., & FOREHAND, R. (1991) Presence of a sibling as a potential buffer following parental divorce: An examination of young adolescents. (La presencia de un hermano/a como amortiguador potencial a continuación del divorcio de los padres: Un examen de jóvenes adolescentes.). *Journal of Clinical Child Psychology* (Revista de Psicología Infantil Clínica), 20, (4), pp. 434-438.
- KURDEK, L.; BERG, B. (1983) Correlates of children's adjustment to their parents' divorce. (Correlatos de la adaptación de los niños al divorcio de sus padres.). *New Directions of Child Development* (Nuevos Cursos del Desarrollo del Niño), 19, pp. 47-60.
- LEAPER, C.; MAUSER, S.; KRESEN, A.; POWERS, S. (1989) Adolescent-parents interactions in relation to adolescents' gender and ego development pathway: a longitudinal study. (Interacciones adolescente-padres en relación con el sexo del adolescente y el sendero de desarrollo del ego: un estudio longitudinal). *Journal of Early Adolescence* (Revista de la Pre Adolescencia), 9, (3), pp. 335-361.
- LIBBY, M.; ARIES, E. (1989) Gender differences in preschool children's narrative fantasy. (Diferencias de sexo en las fantasías narrativas de preescolares). *Psychology of Women Quarterly*, 13, (3), pp. 293-306.
- LOWERY, C.R.; SETTLE, S.A. (1985) Effects of divorce on children: Differential impact of custody and visitation patterns. (Efectos del divorcio en los niños: Impacto diferencial de la custodia y los regímenes de visita). *Family Relations Journal of Applied Family and Child* (Revista de Relaciones Familiares de Familia Práctica y Niño) Studies, 34, (4), pp. 455-463.
- MAJORIBANKS, K. (1991) Ethnicity, family environment and social-status attainment: A follow-up analysis. (Etnicidad, logro del ambiente familiar y estatus social: Un análisis de seguimiento). *Journal of Comparative Family Studies* (Revista de estudios Familiares Comparativos), 22, (1), pp.15-23.
- MARGOLIN, G.; PATTERSON, G.R. (1975) Differential consequences provided by fathers and mothers for their sons and daughters. (Consecuencias diferenciales provistas por padres y madres a sus hijos e hijas). *Developmental Psychology* (Psicología del Desarrollo), 11, pp. 537-538.

- NEIGHBORS, B.; WIERSON, M. (1991) The transition of adolescence: The role of gender and stress in problem behavior and competence. (La transición de la adolescencia: El papel del sexo y el estrés en la conducta problemática y la competencia). *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* (Revista de Psicología y Psiquiatría Infantil y Disciplinas Relacionadas), 32, (6), pp. 929-937.
- NEILSON, L. (1999) Stepmothers: Why so much stress? A review of the research. (Madrastas: ¿Por qué tanto estrés? Un estudio de la investigación.). *Journal of Divorce and Remarriage* (Revista de Divorcio y Segundas Nupcias), 30, pp.115-148.
- O'CONNOR, T. G.; HETHERINGTON, E. M.; REISS, D. (1998) Family systems and adolescent development: Shared and non-shared risk and protective factors in non-divorced and remarried families. (Sistemas Familiares y desarrollo del adolescente: Riesgo compartido y no compartido y factores protectores en familias divorciadas y con segundas nupcias). *Development and Psychology* (Desarrollo y Psicología), 10, pp. 353-375.
- PARRISH, T. (1989) Evaluation of parents: Do they vary as a function of parent loss, age at loss, or gender of the respondent? (Evaluación de los padres: ¿Varían como una función de la pérdida del padre, edad a la pérdida, o sexo de quien responde?). *Journal of Genetic Psychology* (Revista de Psicología Genética), 150, (4), pp. 461-462.
- PETERSEN, J.; ZILL, N. (1986) Marital disruption, parent/child relationships and behavior problems in children (Interrupción marital, relaciones padre/niño y problemas de conducta en los niños). *Journal of Marriage and the Family* (Revista del Matrimonio y la Familia), 48, (2), pp. 295-307.
- PORTES, P. R. (2000). Counseling Issues in Children's Adjustment & Divorce. In *Elementary School Counseling for the new Millenium* (DS Sandhu, Ed.) ACA Publications.
- PORTES, P. R.; LEHMAN, A.; BROWN, J. H. (2000a). The Child Divorce Adjustment. Accessing transitions in child divorce adjustment. *Journal of Divorce and Remarriage*.
- (2000b). The Divorce Adjustment Inventory - Revised: Validation of a Parental Report Concerning Children's Post-Cussady Adjustment. In *Presss-Journal of Divorce anda Remarrige*.

- PORTES, P. R. & BROWN, J. H. (2005) Accessing Children's Adjustment to Divorce. Stress: A validation of the Divorce Adjustment Inventory - Revised Journal et Divorce & Remarrige.
- PIELL, J.A. (1990) Unmasking sex and social class differences in childhood aggression: The case for language maturity. (Desenmascarando el sexo y las diferencias sociales de clases en la agresión infantil: El caso para madurez del lenguaje). *Journal of Educational Research* (Revista de Investigación Educativa)., 84, (2), pp. 100-106.
- RUTTER, M. (1971) Parent-child separation: Psychological effects on the children. (Separación padre-niño: Efectos psicológicos en los niños). *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* (Revista de Psicología y Psiquiatría Infantil y Disciplinas Relacionadas), 12, pp. 233-260.
- SANTROCK, J.W., & WARSHAK, R.A. (1979) Father custody and social development in boys and girls. (Custodia del padre y desarrollo social en niños y niñas). *Journal of Social Issues* (Revista de Temas Sociales)., 35, (4), pp. 112-125.
- SHAW, D. (1991) The effects of divorce on children's adjustment: Review and implications. (Los efectos del divorcio en la adaptación de los niños: Revisión e implicaciones). *Behavior Modification* (Modificación de la conducta), 18, (4), pp. 456-485.
- SHELDON, A. (1990) Pickle fights: Gendered talk in preschool disputes. (Peleas difíciles: Charla sexuada en disputas preescolares). *Discourse Processes* (Procesos del Discurso), 31 conducta y depresión, (1), pp. 5-31.
- SPIVACK, G., & SWIFT, M. (1977) The Hahnemann High School Behavior Rating Scale. Escala de Clasificación de Hahnemann para la Conducta en el Secundario). *Journal of Abnormal Child Psychology* (Revista de Psicología Infantil Anormal), 5, (3), pp. 299-307.
- VOUCHINICH, S.; HETHERINGTON, E. M.; VOUCHINICH, R.; CLINGEMPEEL, W.G. (1991) Parent/child interaction and gender differences in early adolescents' adaptation to stepfamilies. (Interacción padre/hijo y diferencias de sexo en la adaptación temprana de los adolescentes a las familias tras). *Developmental Psychology* (Psicología del Desarrollo), 27, (4), pp. 618-626.
- WALLERSTEIN, J. (1991) The long term effects of divorce on children: A review. (Los efectos a largo plazo del divorcio en los niños: Una revisión).

sión). *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* (Revista de la Academia Americana de Psiquiatría Infantil y del Adolescente), 30, (3), pp. 349-360.

ZASLOW, M. (1989) Sex differences in children's response to parental divorce: II Samples, variables, ages and sources. (Diferencias de sexo en la respuesta de los niños al divorcio de los padres). *American Journal of Orthopsychiatry* (Revista Americana de Ortopsiquiatría), 59 conducta y depresión, (1), pp. 118-141.

ZIMMERMAN, D.; PORTE, P. R.; BROWN, J. H. (2004) Assessing Custodial Adjustment to Divorce: The role of de presión and family functioning *Journal of Divorce & Remarriage*, 41, pp. 1-24.

Funciones ejecutivas y trastornos del lóbulo frontal

Facundo Manes
Pontificia Universidad Católica Argentina

Teresa Torralba
Pontificia Universidad Católica Argentina

Resumen

El tamaño desproporcionado de nuestros lóbulos frontales es una de las mayores características de nuestro sistema nervioso que nos diferencia de los primates. Cualquier artículo que intente revisar los conceptos actuales sobre los lóbulos frontales debería ser de interés para todo psicólogo. Avances en neuroimágenes funcionales, neurofisiología, y biología molecular en particular han producido un gran aumento de la literatura sobre los lóbulos frontales en las últimas décadas. En esta revisión sobre el lóbulo frontal nos hemos propuesto analizar el trabajo de diferentes investigadores sobre este tema.

Abstract

The disproportionate size of our frontal lobes is one of the major features of our nervous system that differentiates us from non-human primates, and so any article that proposes to review our current understanding of them will be of interest to psychologists. Improvements in functional imaging (both PET and MRI), neurophysiology, and molecular biology in particular, have led to a huge growth in the published work on the frontal lobes over the past decade. Thus, we have attempted to draw together the work of different researchers into this review on the frontal lobes.

Correspondencia: Facundo Manes
Pontificia Universidad Católica Argentina
CP 1107AFD. Buenos Aires. Argentina
fmanes@neurologiascognitiva.org

Correspondencia: Teresa TTorralba
Pontificia Universidad Católica Argentina
CP 1107AFD. Buenos Aires. Argentina
torralba@neurologiacognitiva.org

Palabras clave: Brain damage, Frontal lobe, Cerebral cortex, Behavior Disorders, Memory disorders, Cognitive assessment, Cognitive processes, Metacognition.

Daño cerebral, Lóbulo frontal, Cortex cerebral, Trastornos comportamentales, Trastornos de la memoria, Evaluación cognitiva, Procesos cognitivos, Metacognición.

La inercia del Parkinson, la impulsividad del Gilles de la Tourette, la distractibilidad del déficit de atención (ADHD), la perseveración del trastorno obsesivo compulsivo, la falta de empatía o de "Teoría de la Mente" del autismo o de la esquizofrenia pueden ser entendidos, en gran parte, comprendiendo el funcionamiento del lóbulo frontal (O. Sacks, 2001). Prólogo "The Executive Brain".

Los lóbulos frontales ocupan un tercio de la corteza cerebral en el humano. La corteza prefrontal (CPF) es la región frontal anterior a la corteza motora primaria y premotora. Es una estructura que ha aumentado de tamaño con el desarrollo filogenético (8.5% del total de la corteza cerebral en los lemures, 11.5% en los macacos, 17% en los chimpancés, y 29% en los humanos) y es heterogénea desde el punto de vista anatómico y funcional. Experimentos en monos han demostrado que estas áreas citoarquitectónicas difieren en término de sus conexiones con estructuras corticales y subcorticales (Jones, 1985, Alexander, 1996). Conexiones aferentes proveen información crítica a determinadas áreas prefrontales sobre procesos preceptuales y mnésicos que ocurren en áreas corticales de asociación posterior y en estructuras subcorticales, mientras que las conexiones eferentes proveen los medios por los cuales la corteza prefrontal modela o regula ciertos procesos de información. Estas conexiones eferentes y aferentes son mediadas por redes de fibras.

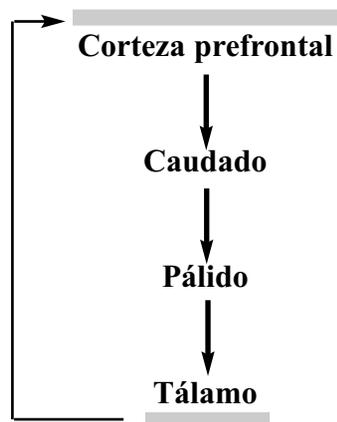
La corteza prefrontal y sus diversas regiones, dorsolateral, orbitofrontal y medial, están conectadas con diversas estructuras subcorticales, formando circuitos frontosubcorticales, esto explicaría que los síntomas que provoca una lesión frontal sean distintos según la región o circuito afectado. También explicaría el que determinadas lesiones a distancia de la corteza prefrontal, pero que involucran al circuito, den lugar a síntomas frontales. Hay 5 circuitos frontosubcorticales reconocidos: uno "motor", que se origina en el área suplementaria motora; un circuito "oculomotor", que parte del área 8, y tres más que parten de las distintas regiones de la corteza prefrontal (dorsolateral, orbitofrontal y del cíngulo anterior).

Distintos perfiles cognitivos, conductuales y emocionales están asociados con estos circuitos. Las lesiones prefrontales dorsolaterales producen déficit en la fluencia verbal y no verbal, reducen la capacidad para resolver problemas y de alternar entre categorías cognitivas, además reducen el aprendizaje y la recuperación de la información. Las lesiones orbitofrontales causan desinhibición e irritabilidad. Lesiones en el cíngulo medial frontal/anterior resultan en apatía y disminución de la iniciativa. El daño de las estructuras subcorticales que integran los distintos circuitos (estriado, pálido y tálamo) producen manifestaciones similares al de la región frontal de origen, aunque dado el reducido tamaño, es inusual que una lesión afecte, particularmente en el pálido y el tálamo, solo la región correspondiente a un circuito. Por lo tanto, los cuadros mixtos son más frecuentes cuando hay daño subcortical. El marco de los sistemas frontales-subcorticales proporciona una base para entender las funciones del lóbulo frontal. Primero, lesiones en distintas regiones frontales, pueden causar cambios cognitivos y conductuales. Segundo, las funciones del lóbulo frontal no están bajo una única jurisdicción anatómica en la corteza frontal.

Estos circuitos tienen una estructura básica: conectan el lóbulo frontal con el núcleo estriado, el pálido, la sustancia nigra, el tálamo y de nuevo la corteza frontal.

Todos los circuitos comparten estructuras en común, pero se mantienen separados anatómicamente.

Desde el punto de vista neuroquímico, las fibras glutamérgicas excitatorias de la corteza proyectan al neoestriado (caudado y putamen); las fibras inhibitorias GABAérgicas proyectan al globo pálido/sustancia nigra y desde allí hacia targets específicos en el tálamo. El tálamo cierra el circuito proyectando nuevamente hacia la corteza prefrontal vía fibras estimulantes glutamérgicas. Las proyecciones colinérgicas hacia la corteza frontal facilitan la activación talámica de la estructura. Las proyecciones dopaminérgicas del tegmentum ventral también inervan la corteza. Proyecciones dopaminérgicas de la sustancia nigra inervan el estriado.



Circuitos fronto-subcorticales

Circuito Dorsolateral Prefrontal: Las convexidades dorsolaterales de los lóbulos frontales consisten en las áreas de Brodmann 8-12, 46 y 47. La irrigación de esta zona proviene de la arteria cerebral media. En el circuito dorsolateral existen proyecciones hacia el núcleo caudado dorsolateral, que recibe también input de la corteza parietal posterior y del área premotora. Este circuito luego se conecta con la porción dorsolateral del globo pálido y la sustancia nigra reticulada y continúa hasta la región parvocelular del núcleo talámico anterior. Lesiones en este circuito producen déficit en una serie de funciones cognitivas superiores tales como: planificación, secuenciación, flexibilidad, memoria de trabajo espacial y verbal, y auto-conciencia (metacognición), entre otros.

Circuito Orbitofrontal Lateral: La corteza orbitaria de los lóbulos frontales incluye a una región que incluye las regiones ventrales anterior y laterales inferiores (BA 10-15 y 47). Las regiones mediales están irrigadas por la arteria cerebral anterior y las regiones laterales por la arteria cerebral media. Sus proyecciones corticales terminan en el núcleo caudado, que recibe input de otras áreas de asociación corticales, incluyendo el giro temporal superior (auditiva), y el giro temporal inferior (visual) así como regiones del tronco cerebral (formación reticular). Las proyecciones continúan al área dorsomedial del globo pálido interno y a la porción rostromedial de la sustancia nigra reticulada. El circuito continúa a la región magnocelular del núcleo talámico ventral anterior y medial dorsal, volviendo luego a la región orbitofrontal lateral. Este circuito estaría involucrado en la iniciación de las conductas sociales y en la inhibición de las conductas inapropiadas. Las funciones orbitofrontales serían relevantes en la evaluación de conductas riesgosas. Lesiones en esta área producirían conductas tales como la dependencia ambiental y conductas de utilización.

Circuito del Cíngulo Anterior: Las regiones frontales involucradas en este circuito son mediales (BA mediales 9-13, 24 y 32). Reciben irrigación de la arteria cerebral anterior. El circuito se conecta con el estriado ventral (nucleus accumbens y tubérculo olfatorio) que recibe input de la corteza de “asociación paralímbica” que incluye el polo temporal anterior, la amígdala, hipocampo inferior y la corteza entorrinal. El circuito continúa al pálido ventral, a la sustancia nigra rostradorsal y luego al núcleo talámico dorsal medial. Cierra el circuito nuevamente en el cíngulo anterior. El cíngulo anterior es importante en el monitoreo de las conductas y en la corrección de errores.

Diferentes síndromes pueden manifestarse por diferentes etiologías. Algunas de las enfermedades que provocan disfunción de estos circuitos fronto-subcorticales, se resumen en la siguiente Tabla.

ENFERMEDADES	Nivel cortical	Nivel Subcortical
Neurodegenerativas		
Enfermedad de Alzheimer	+	-
Degeneración Corticobasal	+	+
Demencia Frontotemporal	+	-
Enfermedad de Huntington	-	+
Enfermedad de Parkinson	-	+
Parálisis Supranuclear progresiva	-	+
Atrofia Multisistémica	+	+
Vasculares		
Enfermedad de Biswanger	-	+
Stroke	+	+
Demencia vascular	+	+
Psiquiátricas		
Esquizofrenia	+	+
Trastorno Obsesivo compulsivo	-	+
Depresión	+	+
Síndrome de Guilles de la Tourette	-	+
Infecciosas		
Enfermedad de Jakob Creutzfeld	+	+
Demencia HIV	+	+
Esclerosis múltiple	-	+
Corea de Sydenham	-	+
Otras		
Epilepsia	+	-
Traumatismo de Cráneo	+	+
Tumores	+	+
Intoxicación por Monóxido de Carbono	-	+

Principales manifestaciones clínicas resultantes de daño de los distintos circuitos fronto-subcorticales (“Síndromes Frontales”):

Síndrome Dorsolateral o Disejecutivo

El síndrome disejecutivo puede ser provocado por una lesión en cualquier región de circuito dorsolateral, pero principalmente por lesiones de las áreas 9 y 10 de Brodmann.

Se produce una alteración cognitiva como resultado de un trastorno en las siguientes funciones:

- Funciones ejecutivas: grupo de funciones cognitivas que sirven para coordinar capacidades cognitivas básicas, emociones y para la regulación de respuestas conductuales frente a diferentes demandas ambientales.
- Los déficit en las funciones ejecutivas generalmente se presentan como: dificultades en la iniciación de comportamientos apropiados, dificultades para poder inhibirlos y dificultades para terminar con aquellos comportamientos que son inapropiados.
- Memoria de trabajo: Es la información que una persona es capaz de mantener “on-line” y que va a necesitar a corto plazo, mientras realiza una determinada acción (memoria a corto plazo). Se refiere a un sistema de almacenaje transitorio y manipulación de la información necesaria (Owen, 1990) para la realización de tareas como aprendizaje, comprensión y razonamiento.
- Alteraciones de memoria: A pesar de mantener conservada la memoria en pruebas neuropsicológicas formales, los pacientes no tienen la habilidad para utilizarla en situaciones de la vida real. Tienen capacidad de almacenar información, pero dificultades en las estrategias necesarias para recuperarla. La dificultad en el recuerdo puede ser también debido a una ineficacia en los mecanismos de codificación de la información causada por déficit de atención o en las funciones ejecutivas.
- Déficit en la programación motora: este trastorno se evidencia al realizar tareas motoras alternadas con las manos. Los pacientes pueden presentar

una disociación entre sus respuestas verbales y motoras. Es decir, el paciente sabe que es lo que tiene que hacer pero no lo puede realizar correctamente.

- Reducción de la fluidez verbal y no verbal: dificultades para generar palabras, y escasa fluidez a la hora de realizar dibujos espontáneamente con dificultades para copiar figuras complejas (mala estrategia).
- Alteración del comportamiento: los pacientes con lesión dorsolateral tienden a aparecer apáticos, lentos, inatentos, desmotivados, distraídos, dependientes del ambiente, con dificultades en la atención, carecen de curiosidad. Con lesiones izquierdas, la depresión es un síntoma frecuente.
- Ordenación temporal de acontecimientos: dificultades para ordenar los acontecimientos en el tiempo, o seguir una secuencia, tanto verbal como motora.
- Trastornos en la resolución de problemas y toma de decisiones: la toma de decisiones es un interjuego entre conocimiento contextual, la emoción, las posibles respuestas y las recompensas futuras. Generalmente incluye la valoración de riesgos, posibilidades y soluciones. Está mediatizada por procesos motivacionales, emocionales y cognitivos, marcadores somáticos y por la valoración de contexto. Pacientes con lesiones dorsolaterales presentan dificultades en la toma de decisiones (Manes, 2002) tanto en los tiempos de deliberación como en la calidad de las estrategias utilizadas.

Etiologías mas frecuentes:

- Oclusión de la arteria cerebral media: El infarto en el territorio de la arteria cerebral media (ACM) generalmente resulta en daño en la corteza dorsolateral posterior, junto con daño en el lóbulo parietal anterior, lóbulo temporal superior, núcleo subcortical y sustancia blanca. Cuando el ACV ocurre en el territorio de la ACM, el resultado es generalmente un cuadro de neglect espacial, anosognosia, déficit espaciales y dificultades emocionales. Si el área de daño se limita al lóbulo frontal, generalmente el síndrome tiende a ser leve. Sin embargo, algunos pacientes presentan dificultades emocionales acompañadas por dificultades en la atención, en la toma

de decisiones y en los juicios sociales. Lesiones similares en el hemisferio izquierdo generalmente cursan con afasia. Algunas lesiones focales en la CPF dorsolateral posterior pueden ser resultantes de isquemias limitadas a los brazos anteriores de la ACM.

Síndrome orbitofrontal (Cambio de personalidad)

El síndrome orbitofrontal se produciría por una lesión a cualquier nivel del circuito orbitofrontal pero especialmente por lesión de las áreas basales 11 y 12 de Brodmann.

Se asocia con desinhibición, conductas inapropiadas, irritabilidad, labilidad emocional, distractibilidad y dificultades para responder a señales sociales. Cummings (1993) señala que lesiones extensas frontales generan imitación de los gestos de otros. Eslinger y Damasio (1985) utilizaron el término “sociopatía adquirida” para pacientes con lesiones en esta área que presentaban este tipo de desregulación sin toma de conciencia de las consecuencias de sus actos y sin sentimientos de culpa.

Los pacientes generalmente presentan las siguientes características:

- Conducta desinhibida: conductas inapropiadas en su naturaleza o en el contexto social en que se presentan. Fallas en el control de los impulsos (agresividad sin motivo, bulimia), con incapacidad de inhibir respuestas incorrectas, son generalmente, reiterativos.
- Síndrome de dependencia ambiental: descrito inicialmente por Lhermitte (1986), incluye la tendencia a imitar al examinador, tocando y utilizando todos los objetos que tienen a su alcance (conducta de imitación y utilización).
- “Sentido del humor”, conocido clásicamente como “moria” (Damasio, 1993). Se refiere a que el paciente parece divertirse con lo que a nadie le hace gracia. Sin embargo, también puede atribuirse a una incapacidad para “captar” el sentido de un chiste, (Shammi, 1999).

- Desorden de la auto-regulación: inhabilidad de regular las conductas de acuerdo a los requerimientos y objetivos internos. Surge de la inhabilidad de mantener una representación del si-mismo on-line y de utilizar esta información del sí mismo para inhibir respuestas inapropiadas. Este déficit es mas aparente en situaciones poco estructuradas.

Etiologías mas frecuentes:

- Traumatismos de cráneo cerrados (lo más frecuente): la superficie orbitaria y el polo frontal son las regiones que se lesionan con más frecuencia en los traumatismos craneales, por el contacto con la base del cráneo sobre la que descansan.
- Ruptura de un aneurisma de la arteria comunicante anterior: es una causa común de síndrome frontal, pues la hemorragia puede causar un daño directo; además, tras el sangrado se puede producir un espasmo arterial que condicione una lesión isquémica en la región orbitofrontal. Es común que el síndrome disejecutivo se acompañe de un síndrome amnésico si la lesión abarca además al núcleo accumbens y otras estructuras límbicas.
- Tumores (meningiomas orbitofrontales): provocan un cuadro de deterioro cognitivo que progresa lentamente –subagudo–. Estos síntomas no siempre son acompañados de signos “neurológicos” físicos, por lo que no siempre consultan tempranamente al médico. La resección de estos tumores puede dañar el parénquima adyacente.



Síndrome mesial frontal (Apatía y mutismo)

El síndrome mesial frontal se produce por una lesión a cualquier nivel del circuito mesial, pero especialmente por lesión del área 24. Goldman- Rakic y Porrino identificaron imput del área 24 de Brodmann al estriado ventral, incluyendo el caudado ventromedial, putámen ventral, núcleo accumbens y tubérculo olfatorio (Goldman- Rakic and Porrino, 1985). Daño en estos circuitos causa apatía o abulia. Déficit subcorticales como las que se observan en la Enfermedad de Parkinson o Huntington así como lesiones talámicas, pueden causar apatía, en especial si el cíngulo anterior está afectado.

Las características de pacientes con lesiones en esta área son las siguientes:

- Mutismo akinético: es el principal síntoma, especialmente si se trata de lesiones bilaterales. El paciente está despierto, pero con total apatía y no muestra ningún tipo de emoción (Devinsky, 1995). Sólo responde a sus propios motivos, es decir, no contesta a las preguntas ni presenta respuestas motoras. Sin embargo, puede hablar y moverse perfectamente si quisiera.
- Abulia (literalmente falta de deseo): estado de ausencia de motivación e iniciativa. Generalmente se acompaña de apatía.

Etiologías mas frecuentes:

- ACV de la arteria cerebral anterior: infartos en el territorio de las arterias cerebrales anteriores resultan en daño de los sectores anteriores y supramesiales de la CPF. En agudo, los pacientes con daño en la corteza PF medial y en el cíngulo anterior pueden presentar mutismo akinético. Sin embargo, en ocasiones son clínicamente silenciosos.

Síndrome Disejecutivo subcortical

Se produce por daño a las estructuras subcorticales de sustancia blanca o sustancia gris. Cuando el daño es moderado, estos cambios se presentan como un défi-

cit atencional disejecutivo, pero cuando el daño es severo y persistente, constituye el síndrome de Demencia Subcortical.

Las características de pacientes con lesiones en esta área son las siguientes:

- Pensamiento enlentecido
- Memoria: Pobres en procesos de codificación, baja recuperación de la información con buena performance en la fase de reconocimiento.
- Funciones Ejecutivas: pobreza en la resolución de problemas
- Afecto: apatía, depresión

Etiologías mas frecuentes:

- Daño subcortical en la sustancia blanca (Esclerosis Múltiple, Traumatismo de cráneo, hidroencefalia, encefalopatía de Binswanger) o en las estructuras de la sustancia gris (Enfermedad de Parkinson, Enfermedad de Huntington, Enfermedad de Wilson, Parálisis Supranuclear Progresiva, etc.)

Algunas enfermedades degenerativas pueden presentar sintomatología frontal, dentro de estas se incluyen todas las enfermedades que cursan con degeneración y pérdida neuronal en los lóbulos frontales. El prototipo es la demencia fronto-temporal en especial su variante frontal, pero tanto la enfermedad de Alzheimer (DTA) como las demencias vasculares y las demencias por Cuerpos de Lewy, –entre otras–, cursan con patología frontal.

Las *Demencias fronto-temporales* se caracterizan en el inicio de la enfermedad y durante la mayor parte de la misma por la presencia de cambios en el carácter y en el funcionamiento social. La percepción, la memoria, las habilidades viso-espaciales y las praxias están intactas o relativamente bien preservadas. Los sujetos con demencia fronto-temporal (DFT) se caracterizan por presentar déficit progresivos en la toma de decisiones, acompañados de desinhibición y

retraining social. Además pueden presentar una pérdida progresiva del lenguaje expresivo con o sin compromiso de la comprensión, desproporcionados en comparación con su amnesia anterógrada o sus déficit cognitivos. Los pacientes con DFT pueden presentar algunas de las siguientes conductas inapropiadas: impulsividad o compulsividad, perseveraciones o actos repetitivos estereotipados, desinhibición, pérdida de autoconciencia, falta de empatía, falta de responsabilidades, retraining, apatía, falta de interés por las actividades o hobbies, falta de iniciativa para comenzar nuevas actividades, o falta de persistencia para completar las tareas iniciadas.

Las *DFT* pueden distinguirse de las Demencias tipo Alzheimer principalmente por la presencia de cambios conductuales severos y por el patrón distintivo de déficit cognitivos que se corresponden con una disfunción frontal. Muchas de las características anteriormente mencionadas como la pérdida temprana de conciencia de sus síntomas, la presencia de desinhibición, las conductas estereotípicas y perseverativas son atípicas en la enfermedad de Alzheimer y son síntomas distintivos de las *DFT*.

En la *DTA*, la patología del lóbulo frontal generalmente correlaciona mejor con la severidad de la enfermedad, que la patología cortical temporal o del hipocampo. De hecho, la densidad sináptica cortical frontal es la mayor correlación patológica reportada en relación a la severidad de la demencia ($r=0.79$ vs MMSE) (De Kosky, Scheff, 1990) (Terry et al., 1991). Esta patología se asocia con una reducción del flujo sanguíneo medido por el SPECT y con una declinación en los puntajes de pruebas ejecutivas. La disfunción ejecutiva se correlaciona con el estatus funcional del paciente y se presenta muchas veces antes que los clásicos déficit de memoria (Hanninen, 1997). Estudios actuales han demostrado que pruebas ejecutivas tales como el Trails B serían muy sensibles a estadios tempranos de la enfermedad (Chen, 2000).

La *Demencia vascular* afecta desproporcionadamente los sistemas frontales (Ishii, Nishihara, Imamura, 1986). Lesiones subcorticales afectan directamente el metabolismo cortical frontal, particularmente si incluyen infartos lacunares de los ganglios basales y tálamo o hiperintensidades periventriculares anteriores. Lesiones de la sustancia blanca se asocian a una baja performance en las pruebas frontales.

Existe gran cantidad de bibliografía que sustenta la presencia de déficit ejecutivos en una gran variedad de desórdenes neuropsiquiátricos. Algunos desórdenes “funcionales” tales como la esquizofrenia, la depresión mayor, el trastorno obsesivo compulsivo, el alcoholismo y ciertos desórdenes de la personalidad han sido asociados con atrofia frontal específica y desorganización citoarquitectónica (Lewis, 1995).

Esquizofrenia: Muchos estudios relacionan los déficit funcionales, conductuales y cognitivos de la esquizofrenia con una disfunción del sistema frontal. La esquizofrenia se asocia con disminución de la sustancia gris y del volumen total de la sustancia blanca (Buchanan, et al., 1998) sin una clara pérdida neuronal (Heckers, 1997). Estos cambios afectan desproporcionadamente la corteza frontal especialmente la ventromedial y orbitofrontal inferior. La severidad de la atrofia orbitofrontal se correlaciona con la sintomatología negativa (Sanfilipo et al, 2000). Además presentan reducciones metabólicas dorsolatrales prefrontales y de flujo sanguíneo cerebral en reposo y durante la ejecución de tareas ejecutivas. Los déficit ejecutivos se presentan desde el inicio del desorden, aún en casos de primer –episodio y vírgenes de drogas. Es interesante destacar que al inicio de la enfermedad solo están afectadas medidas de memoria de trabajo. Los déficit en atención y control inhibitorio comienzan mas tardíamente.

Depresión Mayor. Existe cierta evidencia de patología frontal en los cuadros de depresión mayor. La depresión mayor está asociada a una reducción del metabolismo frontal tanto en las presentaciones unipolares como en las bipolares. Además, existe evidencia de una selectiva atrofia cortical y alteraciones en la arquitectura cortical frontal en pacientes con depresión mayor. Los accidentes cerebrovasculares están estrechamente relacionados con síndromes depresivos post-ACV. Depresiones mayores francas pueden ser consecuencias de lesiones en los ganglios basales. Los déficit ejecutivos que acompañan a la depresión mejoran notablemente con la resolución de sus síntomas.

Trastorno Obsesivo Compulsivo . Este trastorno se caracteriza por ideas intrusivas e indeseables, pensamientos e imágenes llamadas obsesiones que junto con las actividades y rituales repetitivos conforman las compulsiones. Los estudios clínicopatológicas, estructurales y funcionales involucran a los circuitos fronta-

les-subcorticales en la patogénesis del TOC. Tumores pericallosos comprimiendo el giro posterior del cíngulo, trauma en el cíngulo anterior o en la corteza orbitofrontal, descargas epilépticas originadas en el giro del cíngulo anterior, lesiones isquémicas subcorticales en el núcleo caudado o en el putámen puede llevar a un TOC. Estudios de PET han demostrado un aumento anormal de la actividad en la corteza orbitofrontal y en las regiones del caudado en pacientes con TOC. Estas áreas muestran un aumento de la actividad funcional cuando los síntomas del TOC son inducidos. El cíngulo anterior, que tiene conexiones límbicas y estrechas asociaciones con la corteza orbitofrontal, también tiene un aumento de actividad en estudio de pacientes con TOC (Tekin y Cummings, 2002).

Envejecimiento normal. El envejecimiento puede ser asociado con déficit del sistema frontal, aun en la ausencia de DTA o de enfermedad vascular. Reducciones en el control ejecutivo pueden ser detectadas en adultos sanos desde los 45 años hasta los 65 años comparados con un grupo de jóvenes de 20 a 35 años de edad (apareados por educación y sexo).

Estudios de voluntarios sanos de entre 18 y 78 años con neuroimágenes funcionales reportaron importantes déficit metabólicos frontales asociados a la edad. En animales, el desempeño en tareas frontales relacionadas con la edad se asoció con disminución de la actividad dopaminérgica (D2) y alfa-2-adrenérgica (?2) en la corteza prefrontal. En humanos, la disminución en la densidad de receptores D2 con relación a la edad, está directamente relacionada con el metabolismo frontal y del cíngulo anterior (PET) y está asociado con una menor performance en el WCST y el Stroop Test.

Existe además una asociación estructural de la edad con patología del sistema frontal. Coffey y colaboradores, examinando RMN de adultos sanos sin enfermedad vascular ni hipertensión, reportaron atrofia cortical relacionada con la edad, que desproporcionadamente afectaba las regiones frontales relativas a las regiones temporales, parietales e hipocámpicas (Coffey et al., 1992). Estudios recientes sugieren que esta atrofia afecta desproporcionadamente las zonas mesiofrontales y dorsolaterales mas que las orbitofrontales. También hay hiperintensidades relacionadas con la edad en el caudado y el putámen. Estas lesio-

nes ocurren en muchas personas mayores sanas y pueden producir déficit ejecutivos comparables en severidad con la degeneración de los lóbulos frontales (Boone, 1993).

Algunas funciones cognitivas asociadas al lóbulo frontal

Lenguaje

Excluyendo los déficit motores (problemas de articulación) y las afasias de Brocca, los déficit relacionadas con los lóbulos frontales pueden ser agrupados globalmente en déficit de activación y déficit de formulación (paralinguísticos) (Alexander et al., 1989). Los problemas de activación en el lenguaje se asocian con daño frontal medial (cíngulo anterior y área motora suplementaria). La afasia transcortical motora con déficit importantes en el lenguaje espontáneo, puede ocurrir luego del daño a la corteza dorsolateral anterior izquierda y superior al área de Brocca (Áreas de Brodmann 44, 46, 6 y 9). Los déficit de activación pueden ser evaluados a través de tareas de fluencia verbal, es decir, pidiéndole al paciente que genere la mayor cantidad de palabras empezando con una letra determinada. Junto con el WCST, es una de las pruebas frontales más populares reflejando la función de la corteza frontal izquierda (Stuss et al., 1998).

Los déficit de formulación, o desordenes del discurso son generativos y narrativos por naturaleza. Reflejan problemas de organización y planificación. Lesiones izquierdas producen simplificaciones, repeticiones (perseveraciones) y omisiones. Lesiones derechas pueden producir amplificaciones de detalles, intrusiones de elementos no relevantes, disprosodia, todas ellas conllevando a falta de coherencia en la narrativa.

Control de la Memoria

Para considerar el rol de los lóbulos frontales en la memoria, es útil distinguir entre los procesos básicos asociativos de la memoria (mediados por los lóbulos temporales mediales/estructuras hipocámpicas) y los procesos estratégicos involucrados en la coordinación, elaboración e interpretación de estas asociaciones

(mediados por los lóbulos frontales) (Moscovitch, 1992). El rol de los lóbulos frontales en la memoria es el de control y dirección, de ahí la frase “trabajando con la memoria”. Daño a los lóbulos frontales no resulta siempre en la clínicamente diagnosticada “amnesia”.

Estudios de lesiones han demostrado la importancia de los lóbulos frontales en tareas de recuperación en donde el monitoreo, la verificación y la colocación del material en contextos temporales y espaciales son de gran importancia. La reduplicación, confabulación y la amnesia focal retrógrada, –todos desórdenes de falsa recuperación episódica–, se asocian con lesiones frontales.

Memoria de Trabajo

El rol central de los lóbulos frontales en la memoria de trabajo es el de control y manipulación de la información on-line. Mientras que los lóbulos frontales están ciertamente involucrados en el almacenamiento y mantenimiento de la información, estas operaciones están mayormente mediatizadas por zonas más posteriores, tales como el lóbulo parietal inferior. El rol de los lóbulos frontales es mayor a medida que la información on-line presenta mayores interferencias o excede la capacidad de la memoria de trabajo. La corteza dorsolateral está involucrada en el monitoreo y manipulación de la información. El rol de la corteza orbitofrontal es menos claro, con algunas hipótesis relacionándola con el mantenimiento, el control de interferencias y la inhibición. Algunas de las pruebas más utilizadas para la evaluación de la memoria de trabajo son: la repetición de dígitos en su forma inversa o tareas de span espacial.

Atención

Los lóbulos frontales mediatizan el control atencional en el sentido top-down. Una correcta evaluación de los déficit de atención requiere de la diferenciación entre los distintos procesos atencionales que pueden estar selectivamente disfuncionales. La evaluación tradicional comprende medidas de flexibilidad atencional, atención selectiva y sostenida mientras que evaluaciones más modernas fraccionan los sistemas atencionales anteriores.

Pruebas como el clásico Wisconsin Card Sorting test y el Trail Making test Part B evalúan la flexibilidad atencional. El Stroop Test evalúa la atención selectiva mientras que pruebas de cancelación de letras u otras pruebas de “vigilancia” pueden ser usadas para la evaluación de la atención sostenida.

Toma de decisiones

Recientemente, varios estudios han demostrado la importancia de los lóbulos frontales en tareas de toma de decisiones que involucran procesos de recompensas en situaciones poco estructuradas. Una de las pruebas más utilizadas es el IOWA Gambling test desarrollado por Bechara y colaboradores (Bechara, 1994) que es sensible tanto a daño en la corteza ventral como dorsolateral. Manes y colaboradores (2002) estudiaron el perfil cognitivo incluyendo varias pruebas de toma de decisiones, en pacientes con lesiones unilaterales (limitadas a las regiones orbitofrontal, dorsolateral y dorsomedial), en pacientes con lesiones extensas (que involucraban dos o más de estas dos áreas) y en controles normales. Los autores encontraron que los pacientes con lesiones unilaterales en la corteza orbitofrontal derecha presentaron déficit en las pruebas de toma de decisiones, no así las lesiones izquierdas. Ellos sugieren la existencia de una interacción entre la corteza prefrontal y orbitofrontal para el proceso de toma de decisiones y que varios procesos cognitivos (especialmente memoria de trabajo) son indispensables para una correcta elección de las alternativas posibles.

Auto-regulación

El rol de la corteza ventromedial en los procesos de inhibición, emoción y recompensas, sugieren una participación activa en los procesos de auto-regulación conductual. Pacientes con daño en la corteza ventromedial pueden presentar dificultades en la regulación de la conducta de acuerdo con sus objetivos internos. Estos déficits aparecen de la incapacidad de mantener una representación mental de su sí mismo on-line y de utilizar esa información autoreferencial para inhibir respuestas inapropiadas.

Humor

La apreciación del humor requiere de la integración de la cognición y de la emoción. Pacientes con lesión en el lóbulo frontal derecho especialmente en el área medial más polar (BA 8, 9 y parte de la 10), tienen grandes dificultades en la apreciación de chistes e historietas.

Rehabilitación de las Funciones del lóbulo Frontal

Algunos de los síntomas más difíciles de tratar para aquellos que trabajan en el campo de la rehabilitación, son los relacionados con la sintomatología frontal (e. g. apatía). Algunas de las razones podrían estar relacionadas con que la disfunción ejecutiva afecta directamente la capacidad del paciente para beneficiarse de otras terapias (e. g. terapia física, ocupacional, etc.).

La recuperación de los déficit ejecutivos depende de varios factores, entre ellos, la etiología, la extensión y la localización del daño neural. Existe, en general una rápida mejoría del estado agudo post ACV o traumatismo de cráneo, sin embargo, el curso del tiempo de recuperación puede variar de días a semanas.

Los déficit en las funciones ejecutivas, continúan siendo pobremente entendidos por los profesionales de la salud. Ya que estos pacientes -muchas veces- parecen “normales” y son capaces de rendir normalmente en pruebas tradicionales tales como tests de CI, se cree que no necesitan tratamiento o atención especializada. La falta de conciencia de las dificultades por parte del propio paciente, complica más aun la situación y conlleva riesgos de seguridad o financieros importantes a tener en cuenta. Los déficit emocionales, sociales y de toma de decisiones de los pacientes con daño prefrontal son especialmente perturbadores para los miembros de la familia.

Pacientes con déficits de iniciación, impulsividad o falta de auto-regulación, han demostrado mejor respuesta a claves ambientales y refuerzos externos de conductas apropiadas. En re-entrenamiento cognitivo utiliza conductas compensatorias, alertas para la auto-instrucción y estrategias meta cognitivas (Mateer, 1999). El tratamiento psicofarmacológico que modifica la función de los neurotransmisores, ha demostrado cierta eficacia. El sistema dopaminérgico de la cor-

teza prefrontal ha demostrado ser más sensible a leves reducciones en su precursor; la tiramina. Las neuronas dopaminérgicas disparan y transforman la dopamina rápidamente. Selectivamente agotan la dopamina dorsolateral prefrontal pudiendo producir déficit tan severos como la ablación total (Brozoski 1979) y los antagonistas dopaminérgicos perjudican la performance en funciones de memoria de trabajo relacionadas con la corteza dorsolateral. Los agonistas dopaminérgicos y noradrenérgicos así como los antipsicóticos atípicos (risperidona) aumentan la dopamina en el lóbulo frontal. Los psicoestimulantes, tales como el metilfenidato, causa la liberación de la norepinefina así como eleva la liberación de la dopamina. Los agonistas dopaminérgicos pueden inducir a mejores respuestas en la iniciación. La bromocriptina se utiliza para mejorar la iniciación del lenguaje en las afasias. Coull y colaboradores (Coull et al, 1996) han investigado el uso de alfa-2-antagonistas (idazoxan) en las demencias frontotemporales para mejorar el rendimiento cognitivo. Sus resultados apoyan el rol de los alfa-2 adrenoreceptores tanto en el funcionamiento del lóbulo frontal y más aun como modulador de la atención mediatizando el funcionamiento del lóbulo frontal indirectamente.

Bibliografía

- BROZOSKI, T. J.; BROWN, R. M.; ROSVULD, H. E., GOLDMAN, P. S. (1979) Cognitive deficits caused by regional depletion of dopamine in prefrontal cortex of rhesus monkeys. *Science* pp. 929-32.
- BUCHANAN, R.W.; VLADAR, K.; BARTA, P. E., (1998). Structural evaluation of the prefrontal cortex in schizophrenia. *Am J Psychiatry*. 155 pp. 1049-1055.
- CHEN, P., (2000) Cognitive tests that best discriminate between presymptomatic AD and those who remain nondemented. *Neurology*. 55 pp. 1847-1853.
- COFFEY, C. E.; WILKINSON, W. E.; PARASHOS, I. A., (1992). Quantitative cerebral anatomy of the aging human brain: a cross sectional study using magnetic resonance imaging. *Neurology*; 42 pp. 527-536.
- COULL, J. T.; SAHAKIAN, R. J.; HODGES, J. R., (1996). The A2 antagonist idazoxan remediates certain attentional and executive dysfunction in patients with dementia of frontal type. *Psychopharmacol*. 3 pp. 239-49.
- DAMASIO, A. R., ANDERSON, S. W. (1993). The frontal lobes. *Clinical Neuropsychology*. Heilman KM, Valenstein E eds. Nueva York, Oxford University Press.
- DE KOSKY, S.T.; SCHEFF, S. W. (1990). Synapse loss in frontal cortex biopsies in Alzheimer's disease: correlation with cognitive severity. *Ann Neurol* 27 pp. 457-464.
- DEVINSKY, O.; MORRELL, M., BRENT, A. V. (1995). Contribution of anterior cingulate cortex to behavior. *Brain* 118 pp. 279-306.
- HANNINEN, T.; HAKKIKAINEN, M., KOIVISTO K. (1997). Decline in frontal lobe functions in subjects with age-associated memory impairment. *Neurology* 48 pp. 148-153.
- HECKERS, S. (1997) Neuropathology of schizophrenia: cortex, thalamus, basal ganglia, and neurotransmitter-specific projection systems. *Schizophr Bull* 23 pp. 403-421.,

- ISHII, N.; NISHIHARA, Y.; IMAMURA, T., (1986). Why do frontal lobe symptoms predominate in vascular dementia with lacunes. *Neurology* 36 pp. 340-345.
- LEWIS, D. A.; ANDERSON, S.A., (1995) The functional architecture of the prefrontal cortex and schizophrenia. *Psychol Med.* 25 pp. 887-894.
- LHERMITTE, F.; PILLON, B.; SERDARU, M.; (1986). Human autonomy and the frontal lobes. I. Imitation and utilization behavior. A neuropsychological study of 75 cases. *Ann Neurol* 19 pp. 335-343.
- MANES, F.; SAHAKIAN, B.; CLARK, L.; ROGERS, R.; ANTOUN, N.; AITKEN, M.; ROBBINS, T. (2002). Decision-making processes following damage to the prefrontal cortex. *Brain.* 125 pp. 624-39.
- SANFILIPO, M., LAFARGUE, T., RUSINEK, H.; (2000). Volumetric measure of the frontal and temporal lobe regions in schizophrenia: relationship to negative symptoms. *Arch Gen Psychiatry.* 57 pp. 471-480.
- SHAMMI, P.; STUSS, D.T. (1999). Humour appreciation: a role of the right frontal lobe. *Brain* 122 pp. 657-666.
- TEKIN S AND CUMMINGS, J. (2002). Frontal-Subcortical neural circuits and clinical neuropsychiatry. An update. *Journal of Psychosom Research.* 53 pp. 647-654.
- TERRY, R.D.; MASLIAH, E.; SALMON, D. P. (1991). Physical basis of cognitive alterations in Alzheimer's disease: synapse loss is the major correlate of cognitive impairment. *Ann neurol* 30 pp. 572-580.

Persona bajo la lluvia Consideraciones teóricas y criterios de interpretación

María Inés Sivori
Pontificia Universidad Católica Argentina

Resumen

Se destaca la importancia del marco conceptual de referencia en *Persona bajo la lluvia*. Se profundizan los fundamentos teóricos, se reconsideran supuestos sobre la técnica y se presentan las reelaboraciones que se estiman pertinentes a partir de un enfoque dinámico. Se señala que la técnica refleja los sentimientos del sujeto con respecto a constituir una entidad integrada y diferenciada. La caracterización del ambiente, pletórica de significaciones personales, es depositaria de contenidos internos entramados a experiencias significativas de la historia del entrevistado. Subyacen los mecanismos defensivos implementados ante las fantasías y las ansiedades movilizadas. Se proponen criterios de interpretación y se analiza material.

Abstract

Here highlights the importance of the conceptual framework of reference in *The person under the rain* test. The theoretical grounds are deepened, the assumptions regarding the technique are reviewed and new elaborations deemed relevant are set forth from a dynamic approach. This technique reflects the subjec-

t's feeling with respect to constituting an integrated and differentiated entity. The characterization of the environment, plethoric of personal meaning, is the depository of internal contents latticed to significant experiences about the personal history of the interviewed person. Defensive mechanisms underlie, that are implemented before arisen fantasies and anxieties. Interpretation criteria are proposed and material is analyzed.

Palabras clave: Projective technique, Test use Human Figures Drawing, Test interpretation, Self perception, World view, Personality test, Defense mechanisms. Técnicas proyectivas, Test de figura humana, Test de interpretación, Auto percepción, Punto de vista, Teste de Personalidades, Mecanismo de defensa.

Presentación y encuadre

Se ofrece una hoja lisa blanca tamaño carta y un lápiz negro n° 2. Se solicita al sujeto que “dibuje una persona bajo la lluvia”. Resulta enriquecedor que le asigne nombre y edad, y que posteriormente redacte una historia sobre lo dibujado. Si no se pide historia, se le sugiere que se refiera (en forma espontánea) al dibujo que realizó.

Es conveniente administrar Figura humana o H.T.P. previamente a esta técnica, a fin de realizar el análisis comparativo de las producciones. En realidad, la interpretación de toda técnica de evaluación psicológica adquiere plenamente sentido en su articulación con otras y en el contexto del vínculo psicólogo – entrevistado.

Estudios sobre la técnica

La técnica proyectiva Persona bajo la lluvia ha sido presentada como una variante del dibujo de la Figura humana por Hammer (1958), quien le dedica un breve apartado en su obra “Tests proyectivos gráficos”. Allí menciona la dificultad para determinar la autoría de la misma con precisión debido a su transmisión oral.

En nuestro medio, la técnica adquirió amplia difusión. Querol y Chaves Paz (1997) adoptando los criterios básicos de Hammer, han propuesto pautas para su

análisis e interpretación en la práctica clínica; el texto ha sido recientemente reeditado. Querol (2005) también estudia su empleo en el ámbito educacional. Querol y Alcañiz (2005) analizan la aplicación de Persona bajo la lluvia en selección de personal. Las tres publicaciones reflejan coincidencias en sus fundamentos y en los lineamientos interpretativos.

Colombo, Barilari y Beigbeder (2004), dentro del área forense, investigan indicadores de abuso y maltrato infantil.

Reconsideración de los fundamentos teóricos de la técnica

Anzieu (1960) plantea que las técnicas proyectivas poseen un método propio, que consiste en presentar al sujeto un material informe o ambiguo y enunciarle una consigna, precisa pero amplia, orientada a la proyección¹.

Celener (1999) complementa este concepto refiriéndose a los tres elementos constitutivos del método proyectivo: las consignas-estímulos, las respuestas del sujeto y las hipótesis interpretativas. Sostiene que las consignas-estímulos producen respuestas-asociaciones; como estas últimas expresan contenidos intrapsíquicos no observables directamente, se debe recurrir a las hipótesis interpretativas.

En el caso de las técnicas proyectivas gráficas, el estímulo está constituido por un espacio vacío (la hoja en blanco); la consigna enunciada suscita en el sujeto representaciones conscientes e inconscientes que son plasmadas en imágenes gráficas. En este proceso, de manera análoga a lo que ocurre en el sueño, el yo debe otorgar figurabilidad a la actividad fantasmática.

Resulta esencial destacar que si bien todas las técnicas gráficas reflejan la subjetividad, cada una de ellas favorece la proyección de aspectos específicos del mundo interno. En consecuencia, la labor de construcción de hipótesis interpretativas se sustenta en la articulación del bagaje conceptual subyacente a toda técnica proyectiva gráfica con los fundamentos propios de cada una.

Los referentes teóricos de Persona bajo la lluvia desarrollados en la bibliografía citada son muy sucintos o, al parecer, susceptibles de algunas revisiones.

Hammer (1969) afirma:

El procedimiento del dibujo de una persona bajo la lluvia intenta lograr un retrato de la imagen corporal bajo condiciones desagradables de tensión ambiental representadas por la lluvia. (p. 239)

Presenta luego casuística, en la que analiza modalidades defensivas implementadas por diferentes sujetos ante “situaciones ambientales estresantes”.

Querol y Chaves Paz (2005) adhieren al postulado de Hammer. Al respecto mencionan:

En la interpretación del dibujo buscamos obtener la imagen corporal del individuo bajo condiciones ambientales desagradables, tensas, en las que la lluvia representa el elemento perturbador.

Resulta muy útil su comparación con el dibujo de la persona (Machover), en el mismo individuo, ya que en éste falta dicho elemento estresante; esto nos permite comparar sus defensas frente a situaciones relajadas o de tensión. (p. 12)

... el dibujo de la persona es una situación no estresante, en tanto sí lo es la persona bajo la lluvia. (p. 12)

En el texto destinado a la evaluación psicológica en el ámbito educacional, Querol (2005) afirma:

Dibujar una persona bajo la lluvia significa ver cómo se defiende el sujeto ante las presiones del ambiente, en este caso la lluvia. (p. 8)

Más adelante agrega:

La lluvia representa el elemento perturbador al que debe enfrentarse el sujeto. Puede ser normal, torrencial (situación de mucha presión) o escasa cuando la hostilidad del medio es menor ... Cuando la lluvia queda ausente del gráfico significa opositorismo o una tendencia a negar las presiones del medio. (pp. 49 - 50)

En el trabajo de Querol y Alcañiz (2005) sobre la aplicación de *Persona bajo la lluvia* en selección de personal, puede leerse:

Se considera que el test de la persona bajo la lluvia, evalúa como se defiende un sujeto ante condiciones ambientales estresantes, por

lo tanto privilegiamos esta técnica entre los gráficos, en selección de personal, pues equiparamos las presiones ambientales a los requerimientos y exigencias que toda tarea laboral implica. (p. 8)

Parece oportuno realizar algunas consideraciones en relación a dichos supuestos.

En primer lugar, atribuir a priori al ambiente condiciones desagradables, hostiles o tensas, implica dejar de lado la incidencia de los estados internos del individuo en el modo de percibir y representarse el medio. En segundo lugar, y ligado a lo anterior, surge el interrogante de por qué asignar a la lluvia un carácter fundamentalmente perturbador, estresante o de presión, en vez de indagar la dimensión personal con que el sujeto inviste dicha expresión gráfica.

Allport (1963) propone el término “procepción” para designar la influencia de las disposiciones de la personalidad sobre las funciones de la percepción y la cognición. Aclara que, según los tipos de “direcciones proceptivas”, el mundo puede constituir un lugar hostil y peligroso o un escenario distendido, ser sentido como un ámbito taciturno o un espacio para desarrollarse.

En un nivel de análisis más profundo, la expresión "realidad psíquica" -introducida por Freud en un agregado de 1909 al texto sobre la interpretación de los sueños- hace referencia a aquello que en el psiquismo de un sujeto adquiere valor de realidad. “La realidad psíquica es una forma particular de existencia que no debe confundirse con la realidad material” (Freud, 1900, A.E. V, p. 607), en tanto se nutre de la dimensión inconsciente y expresa fantasías ligadas a ella.

Cuando se solicita el dibujo de una persona bajo la lluvia y se ofrece al entrevistado una hoja vacía, se lo insta a proyectar aspectos de su realidad psíquica.

La propuesta del presente trabajo consiste en reconsiderar los fundamentos teóricos de *Persona bajo la lluvia* en función de dicho criterio y desde un enfoque dinámico, como se explicita a continuación.

La consigna-estímulo de *Persona bajo la lluvia* promueve asociaciones ligadas a vivencias del sujeto en sus relaciones con el mundo externo. La respuesta

final a la consigna implica la plasmación de una imagen de sí y una imagen del entorno que, de acuerdo a lo expresado, está pletórica de significaciones personales.

Como en toda producción gráfica, el examinado recrea simbólicamente aspectos de su yo y de sus objetos internos. De manera privilegiada en esta técnica, recrea también modos de percibir el mundo y de vincularse con éste desde sus objetos internos.

Cabe subrayar que las imágenes de sí y del entorno graficadas por el sujeto, constituyen el referente actual de configuraciones estructurales y dinámicas que se han ido desplegando en el devenir de su historia.

Al respecto puede destacarse que las representaciones surgidas a partir de la consigna-estímulo deben ser expresadas mediante un lenguaje gráfico-visual de características más arcaicas que el verbal, lo que induce una regresión formal de procesos secundarios a primarios. Simultáneamente la resolución de la actividad propuesta, dibujar una persona bajo la lluvia, convoca al principio de realidad como marco regulador de la función del pensamiento para planificar respuestas apropiadas a esa situación y buscar una adecuación de medios a fines. La índole de la articulación entre dichos procesos se refleja, en esta técnica específica, con particular evidencia.

El sujeto conforma las imágenes de sí y del entorno según los niveles de organización y funcionamiento yoico logrados y sus posibilidades de diferenciación yo – no yo. Por otra parte, el modo de enlace de las referidas imágenes revela aspectos del interaccionar del sujeto con el medio y formas de implementar sus recursos en el ambiente.

Por la conexión con la temática planteada e importancia para fundamentar los criterios de interpretación de *Persona bajo la lluvia*, se hará referencia a algunos conceptos sobre el complejo proceso de configuración de ese núcleo interior discriminado pero en permanente relación con el mundo externo.

Freud (1915) considera el origen de la articulación yo-mundo exterior como correlativa a la oposición placer-displacer. Infiere que, en el recién nacido, el yo

en ciernes y los objetos externos no están aún diferenciados. Según el primitivo modelo incorporación–expulsión, los objetos del mundo exterior que constituyen una fuente de placer son introyectados: el yo-sujeto es así todo lo placentero. Al mismo tiempo es proyectado lo que en la propia interioridad es ocasión de displacer, por lo que el mundo exterior coincide con lo displacentero.

Desde otro marco teórico, Klein (1952) postula que el yo incipiente implementa defensas para protegerse de la angustia que le provocan las tendencias destructivas. Una de las defensas más arcaicas es la disociación; ensamblada a la dialéctica proyección–introyección conduce a una primera división bueno–malo de los objetos internos y externos, que adquieren entonces la condición de parciales. En este interjuego, las características de los objetos externos–internalizados resultan distorsionadas por las fantasías ligadas a la proyección de las pulsiones.

Si en los fundamentos de *Persona bajo la lluvia* se adjudican al ambiente condiciones desagradables, perturbadoras u hostiles, representadas precisamente por la lluvia, se presupone en todas las producciones el empleo del primitivo mecanismo de proyección.

Dicho mecanismo es observable en la producción gráfica de *algunos* sujetos, pero resulta insuficiente como *único* referente teórico.

De hecho, tanto Freud como Klein, sin descartar la vigencia de esas operaciones de origen arcaico en ciertas situaciones, señalan otros procesos concomitantes al desarrollo psíquico.

Freud sostiene que el yo se va diferenciando de los objetos del mundo exterior a medida que el individuo logra una mayor organización de los procesos perceptivos, la adquisición del lenguaje y el dominio del aparato muscular. Según Klein, a medida que el yo logra integrarse más y puede sintetizar mejor los sentimientos dirigidos hacia los objetos, éstos empiezan a ser aprehendidos como totales. Simultáneamente el sujeto va logrando una mayor discriminación entre fantasías y realidad y, por ende, una menor distorsión de los contenidos internos y los objetos externos.

Parece pertinente citar además otros referentes conceptuales sobre la concepción del entorno enlazada a la constitución del yo, con la finalidad de complementar el marco teórico de la técnica y ampliar así sus perspectivas de análisis.

Winnicott (1965), en sus trabajos sobre la configuración de los procesos psíquicos, afirma que el holding o sostén materno favorece el pasaje de un estado de no integración a una mayor cohesión de las experiencias sensoriales y motrices, lo que sienta las bases de una futura imagen unificada. Paralelamente a la integración, el individuo va adquiriendo la vivencia de existir en su cuerpo; el yo se va constituyendo como yo corporal y empieza a reconocer un interior y un exterior. También se inician el proceso secundario y el funcionamiento simbólico.

Pueden mencionarse los estudios de Mahler (1975) sobre la fase de separación-individuación, en cuyo curso el ser humano alcanza por primera vez una vivencia de entidad. Según la autora existe un factor innato que induce el gradual proceso de separación-individuación, pero para que evolucione adecuadamente es necesario el holding materno. Conceptualiza la “separación” como el logro intrapsíquico de un sentimiento de diferenciación de la madre y del mundo exterior. La “individuación” implica la progresiva asunción de las características individuales, cuya conciencia la persona va adquiriendo a medida que se desarrollan su capacidad cognitiva y su autonomía intrapsíquica. En las situaciones normales, ambos procesos culminan en la configuración de representaciones del yo como algo diferente de las representaciones de los objetos.

En síntesis, las representaciones del sí mismo y del entorno sufren transformaciones en el curso de las sucesivas etapas evolutivas y experiencias personales. La lograda elaboración de los procesos que les son inherentes, contribuye a consolidar el sentimiento de constituir una entidad psíquica diferenciada pero en interacción con el ambiente. Sin embargo en ocasiones esto no ocurre: se producen inhibiciones en el desarrollo o en períodos posteriores de la vida se reactivan aspectos no resueltos en su momento. Las expresiones patológicas suelen ser tanto más severas cuanto más profundas y tempranas hayan sido las falencias.

Cuando el sujeto dibuja una persona bajo la lluvia expresa, en el aquí y ahora de la técnica, facetas de los procesos estructurales y dinámicos mencionados.

La conformación gráfica estructural de la técnica se corresponde con aspectos estructurales de la personalidad de su autor, reflejando niveles de organización y cohesión psíquica, posibilidades de diferenciación yo – no yo, sentido de realidad.

En cuanto a los aspectos dinámicos, el sujeto manifiesta sus sentimientos con respecto a constituir una entidad integrada y diferenciada.

Las condiciones ambientales con las que caracteriza al entorno resultan depositarias de contenidos internos profundos entramados a una pluralidad de experiencias significativas del curso de su historia. En este contexto adquieren sentido la lluvia torrencial o tenue, el dibujo sin lluvia, las nubes amenazantes o apenas esbozadas, para mencionar solo algunas posibilidades.

Simultáneamente los elementos elegidos y graficados para protegerse de las condiciones adjudicadas a ese entorno, revelan modos de vincularse con los objetos externos desde la propia subjetividad.

Cabe señalar que en el proceso de expresión de la imagen de sí (incluida la dimensión corporal) articulada al entorno, se actualizan diferentes tipos y montos de ansiedad que quedan reflejados en la técnica. Puede citarse un continuum de posibilidades, desde la ansiedad canalizada que opera como motor de la tarea permitiendo una lograda elaboración de los objetos gráficos, hasta la ansiedad confusional con las consiguientes dificultades para recrear los objetos internos.

Así mismo son de mencionar las defensas movilizadas ante las ansiedades emergentes, que también se ponen de manifiesto en la técnica: adaptativas o arcaicas, plásticas o rígidas, más o menos efectivas según niveles de organización y modalidades de funcionamiento psíquico.

En este punto se coincide con la afirmado por Colombo, Barilari y Beigbeder (2004) en su trabajo sobre indicadores de abuso y maltrato infantil en *Persona bajo la lluvia*:

Por lo general, en las expresiones gráficas de los niños que sufrieron abuso sexual y maltrato infantil, aparecen defensas más primarias que los reubican en una posición de indefensión, de los

primeros tiempos de la infancia, o aquellas maníacas que niegan el sufrimiento o el dolor, como así también las que llevan a la disociación o desafectivación. (p. 11)

Las diferencias observables con frecuencia al comparar la configuración gráfica de Persona bajo la lluvia y Figura humana, correspondientes a un mismo sujeto, se explican a partir de los procesos psicodinámicos analizados.

De todo lo expuesto se desprende la importancia del marco conceptual de la técnica como base de su sistema de hipótesis interpretativas.

Propuesta de criterios de interpretación

En base a los fundamentos teóricos previamente desarrollados, y también como aporte de este trabajo, se proponen criterios de interpretación para la técnica. Los mismos se presentan a modo de referencia y no como ítems de una tabla, ya que la naturaleza compleja y única de la personalidad evaluada trasciende una simple guía. Por otra parte, los aspectos estructurales y dinámicos, y sus respectivos indicadores, deben ser pensados según sus relaciones recíprocas.

Aspectos estructurales:

Incluyen consideraciones sobre la organización y cohesión psíquica del sujeto, posibilidades de discriminación mundo interno–mundo externo, ajuste a la realidad.

Para la construcción de hipótesis sobre la organización y cohesión psíquica del sujeto interesa observar si hay una idea directriz en la realización de la tarea, la conservación o pérdida de la gúestalt, el tratamiento e integración de las partes, la configuración espacial.

Las posibilidades de discriminación mundo interno–mundo externo se evidencian en la diferenciación lograda entre la figura humana y el medio ambiente, la modalidad de delimitación de los objetos gráficos, la completud o incompletud de la figura humana, la presencia o ausencia de superposiciones y transparencias, el modo de relacionar los elementos.

El ajuste a la realidad queda expresado por la coherencia de la escena, el nivel de adecuación lógico – formal de los objetos graficados, la ausencia de elementos bizarros.

Aspectos dinámicos:

Se incluyen consideraciones sobre la expresión del sí mismo e imagen corporal. Además la caracterización del medio ambiente, las peculiaridades de la articulación figura humana-medio ambiente, la presencia o ausencia de objetos protectores y sus características, adquieren importancia para la elaboración de inferencias.

La expresión del sí mismo y de la imagen corporal confluyen en el dibujo de la figura humana. Machover (1949), impulsora de la figura humana como técnica proyectiva, afirma que la personalidad “no se desarrolla en el vacío, sino a través del movimiento, sentimiento y pensamiento de un cuerpo específico” (p. 3). Por estar ampliamente difundidos sus criterios de análisis e interpretación, solo se enuncian algunos indicadores que se consideran significativos en el contexto de Persona bajo la lluvia: apariencia general de la figura dibujada, rasgos diferenciales, edad y sexo asignados, concordancia o discrepancia entre la edad adjudicada a la figura y su aspecto, actitud, orientación, postura, tamaño, emplazamiento, vestimenta.

Debido a los mecanismos de desplazamiento y condensación ensamblados a los procesos asociativos promovidos por la consigna, en la caracterización del medio ambiente quedan depositados contenidos internos del examinado. Por ende, los elementos del paisaje y las condiciones adjudicadas al entorno (lluvia tenue o torrencial, dibujos sin lluvia, nubes apenas esbozadas o amenazantes, rayos, arco iris, áreas inundadas, barro, sistemas de drenaje) revisten un valor simbólico que requiere elucidación.

Las peculiaridades de la articulación figura humana – medio ambiente (por ejemplo, dimensión de la persona en comparación con la magnitud de las condiciones climáticas) también resultan reveladoras de vivencias profundas del sujeto.

La presencia o ausencia de objetos protectores (paraguas, capa, diario, árboles, techo), las características de esos objetos (tipo, tamaño, trazos empleados) y el uso adecuado, ineficaz o excesivo de los mismos, reflejan modalidades de instrumentar recursos en la interacción con el entorno.

A dichas posibilidades de resolución de la situación subyacen mecanismos defensivos, detectándose una correspondencia entre los mecanismos de defensa implementados y los niveles de organización y funcionamiento psíquico; temática que por su especificidad excede los objetivos de este trabajo.

Articulaciones teórico – clínicas

Este apartado tiene por finalidad articular las consideraciones teóricas previamente desarrolladas y los criterios de interpretación propuestos, con material clínico.

Se analizan las respuestas gráficas suscitadas por la consigna-estímulo y se elaboran las hipótesis interpretativas.

Gráfico 1



Mujer, 19 años, secundario completo

Se observa una adecuada estructuración gráfica, con partes discriminadas y predominantemente articuladas.

La figura humana completa, emplazada hacia la izquierda, presenta caracteres femeninos diferenciados y denota una postura erguida. En su vestimenta se destacan detalles: cuello, botones, pequeños pliegues, cinturón y moños en el cabello.

El medio ambiente está caracterizado por lluvia de mediana intensidad, dos nubes insinuadas y charcos.

El paraguas, suficientemente elaborado y realizado con una presión más acentuada, protege a la persona de la lluvia; parece insertado en un esbozo remarcado de mano.

La presión del trazo también se halla incrementada en los pies, primero dibujados muy pequeños y luego de mayor tamaño. Al ser añadidas las botas sobre los tobillos, se produce la convergencia gráfica de un refuerzo y una fractura en el punto de apoyo de la figura humana. La línea de base está interrumpida en ese sector.

Hipótesis interpretativas:

La técnica refleja que ha logrado configurar representaciones del yo diferenciadas de las representaciones de los objetos externos. También puede mencionarse un adecuado desarrollo del sentido de realidad.

La consigna moviliza ansiedades y defensas esperables durante la etapa evolutiva que cursa la sujeto.

Manifiesta tendencia al control y al perfeccionismo. Es considerable su nivel de autoexigencia.

Interacciona con el ambiente planificando sus conductas y buscando relaciones entre medios y fines.

Gráfico 2

Varón, 19 años, secundario completo

Producción elaborada, detallada, de tamaño pequeño y trazo repasado, con tendencia a la compresión espacial.

En un contexto general de organización gestáltica, se detecta cierta indiferenciación figura – fondo entre el refugio y la persona, lo que dificulta percibir si ésta se encuentra dentro o fuera de aquél.

Como elementos del escenario son de mencionar el poste señalizando una parada de colectivos y el cartel “no estacionar” en el sector izquierdo del área graficada; al igual que el refugio, flotan sobre una doble línea de base.

La lluvia de considerable intensidad es dibujada con un trazo más débil que el resto del gráfico y con orientación de izquierda a derecha. Realiza nubes y un sol semioculto de tamaño proporcionalmente grande y sombreado.

La figura humana está caracterizada como un anciano algo encorvado y apoyado sobre un bastón que carece de punto de sostén.

Hipótesis interpretativas:

Refleja un buen potencial intelectual y desarrollo del pensamiento lógico – abstracto.

El acentuado control sobre sus contenidos internos le genera vivencias de constricción.

Manifiesta dificultades para consolidar la confianza en sus propios recursos y en las posibilidades de contención de su entorno. Predominan sentimientos de inseguridad y actitudes pasivo – dependientes.

Del análisis del material surgen interrogantes sobre las vicisitudes surgidas en el proceso de búsqueda – encuentro de soportes identificatorios.

Gráfico 3



Mujer, 19 años, secundario completo

Puede apreciarse una confusa delimitación de los objetos gráficos, especialmente los que constituyen el paisaje. En éste resulta llamativa la reiteración del elemento agua, presente en el mar y los charcos de la playa.

En la mitad superior de la hoja solo quedan emplazadas las nubes. Se destacan por su tamaño; están conformadas por un sombreado intenso sin contornos definidos.

La figura humana, ubicada en la mitad inferior de la hoja y en primer plano, refleja una postura rígida; parece superpuesta al contexto y suspendida en el aire. Se observa asimetría en su configuración, borrado, áreas reforzadas, un sobreañadido en el brazo orientado hacia la izquierda y algunas transparencias.

También en la mitad inferior de la hoja, pero en último plano, ha dibujado una pequeña embarcación que se desplaza hacia el sector izquierdo.

La lluvia es realizada con trazos de variada presión sin dirección determinada.

Hipótesis interpretativas:

Manifiesta dificultades para organizar sus contenidos internos y diferenciarse del entorno de manera operativa.

Expresa un considerable monto de angustia. Los recursos defensivos primarios que implementa (proyección, escisión) resultan poco efectivos para procesarla.

Una aparente autosuficiencia encubre su vulnerabilidad y sus vivencias de indefensión.

Pueden inferirse dificultades en la elaboración del vínculo temprano con el objeto materno.

Gráfico 4



Varón, 19 años, secundario completo

Pueden apreciarse dificultades a nivel de la organización gestáltica; también para lograr una adecuada diferenciación e integración gráficas.

La figura humana, pobremente dotada de caracteres sexuales, presenta un rostro poco humanizado. Cubierta con un impermeable, carece de brazos y manos. No tiene línea de base y su postura denota escaso equilibrio. Le adjudica un nombre indiferenciado.

Es de mencionar el tipo de trazo con que realiza los contornos laterales del cuerpo, primero muy débil y luego reforzado en un intento de definir los límites.

La lluvia constituye el único elemento del medio; adquiere mayor intensidad donde se encuentra la persona, especialmente sobre el área izquierda (sector del que también proviene).

Hipótesis interpretativas:

Ha configurado una frágil organización yoica.

Se detectan facetas poco logradas a nivel de la diferenciación mundo interno – mundo externo. Realiza esfuerzos para mantener su cohesión psíquica.

Manifiesta vivencias profundas de desvalimiento y falta de estabilidad.

Resultan significativas sus dificultades para desplegar recursos y establecer lazos interpersonales en el entorno.

Pueden inferirse interferencias en la elaboración de los vínculos primarios.

Bibliografía

- ALLPORT, G. (1963). Pattern and growth in personality, New York, (Trad. cast. Antich, I). *La personalidad, su configuración y desarrollo*, Barcelona: Herder, 1968. (pp. 312-319).
- ANZIEU, D. (1960). Les méthodes projectives. Paris: Universitaires de France, (Trad. cast. Thomas, J. J.). *Los métodos proyectivos*. Buenos Aires: Abaco, 1981. (pp. 13-30)
- CELENER, G. (1999). *Las técnicas proyectiva. Su estatus epistemológico actual*. Buenos Aires: JVE Psiqué.
- COLOMBO, R.I., BARILARI, Z. & BEIGBEDER de AGOSTA, C. (2004). *Abuso y maltrato infantil. Indicadores en Persona bajo la lluvia*. Buenos Aires: Cauquén.
- FREUD, S. (1900). Die Traumeutung. Leipzig & Viena: Franz Deuticke, (Trad. cast. Etcheverry, J. L.). La interpretación de los sueños. En obras completas T. V. Buenos Aires: Amorrortu.
- FREUD, S. (1915). Tiebe und Tiebschicksale. Int. Z. ärz. Psychoanal. 3, (2). (Trad. Etcheverry, J. L.). Pulsiones y destinos de pulsión. En obras completas T. XIV. Buenos Aires: Amorrortu, 1984. (pp. 128-131).
- GARCÍA ARZENO, M. E. (1993). *Nuevas aportaciones al psicodiagnóstico clínico*. Buenos Aires: Nueva Visión, pp. 127 – 136.
- HAMMER, E. (1958). The Clinical Application of Projective Drawings. USA: Springfield, Illinois, (Trad. Brodesky, A.). *Test proyectivos gráficos*. Mexico: Paidós, 1995 (pp. 239-246).
- KLEIN, M. (1952). Developments in Psycho-Analysis. London: Hogarth Press, (Trad. Cast. Friedenthal, H.), *Test proyectivos gráficos*. Mexico: Paidós, 1995. (pp. 177-203).
- MAHLER, M. (1975). The Psychological Birth of the Human Infant. New York: Basic Books, (Trad. cast. Prieto, J.).
- MACHOVER, K. (1949). Personality projection in the drawing of the human

- figure. Illinois, USA: Thomas; (Trad. Cast. Gutierrez, J. M.). Proyección de la personalidad en el dibujo de la figura humana. La Habana: Cultural.
- MAHLER, M. (1975/1977). *El nacimiento psicológico del infante humano*. Buenos Aires: Marymar, pp. 13 – 24.
- QUEROL, S.M. (2005). *Evaluación psicológica en educación. Aplicación del test “La persona bajo la lluvia”*. Buenos Aires: Lugar.
- QUEROL, S. M.; ALCANIZ, S. I. (2005 a). *Selección de personal. Aplicación del test de la persona bajo la lluvia y análisis grafológico del relato*. Buenos Aires: Lugar. (2005 b) Test de la persona bajo la lluvia.
- SIQUIER de OCAMPO, M. L.; GARCÍA ARZENO, M. E.; GRASSANO, E. (2004). *Las técnicas proyectivas y el proceso psicodiagnóstico*. Buenos Aires: Nueva Visión, pp. 237 – 388.
- WINNICOTT, D. (1965). The maturational processes and the facilitating environment. London: Karnac Books. (Trad. cast. Piatigorsky, J.). *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*. Buenos Aires: Paidós, 1993, (pp. 47 –72).

Notas

¹ El término proyección, en el ámbito de las técnicas proyectivas, alude al complejo proceso que se lleva a cabo cuando un sujeto expresa aspectos de su personalidad al otorgar sentido a un material. Desde la perspectiva psicoanalítica, el término proyección designa una defensa de origen arcaico. En el presente trabajo, según el contexto, se utilizan ambas acepciones del término.

Las dimensiones del Perdón

Silvia Franchi
Universidad Nacional de la Plata
Pontificia Universidad Católica Argentina

Resumen

En la interacción entre personas a quienes las enlaza un interés mutuo, con frecuencia suceden eventos que podrán herir a seres significativos y viceversa. Las transgresiones producen un impacto que varía de persona a persona, así como puede tomar distintos rumbos en relaciones diferentes; un componente importante es la capacidad de perdonar. Tal propensión tiene implicancias substanciales, tanto en la vida de relación como en el bienestar individual. Se expondrán las disposiciones de la personalidad que contribuyen al perdón, los distintos estilos emocionales y morales, las emociones implicadas, así como las consecuencias psicológicas del perdón. El rol de la psicoterapia será enfatizado, especialmente abriendo la perspectiva respecto del rol que tiene el perdón como regulador social.

Abstract

Since we are in permanent interaction with significant others, certain events that could hurt meaningful relationships may happen. Transgressions promote impacts in our lives in a varying degree among individuals, and they may affect differently our relationships; an important component is our capacity to forgive. Such capacity has important implications for relationships and individual wellbeing as well. Personality dispositions involved in the forgiveness process will be exposed, as well as emotional and moral styles, involved emotions, and the psychological consequences of forgiveness. The role of psychotherapy will be emphasized, opening a perspective regarding the role of forgiveness as a social regulator.

Correspondencia: Silvia Franchi
Facultad de Psicología y Educación. Pontificia Universidad Católica Argentina
CP 1107AFD. Buenos Aires. Argentina
sfranchi@telecentro.com.ar

Palabras clave: Forgiveness, Cognitive style, Interpersonal Interacción, emotional States, Personal values, Empathy, Morale.

Perdonar, Estilos cognitivos, Interacción interpersonal, Estados emocionales, Valores, Empatía, Moral.

La sociabilidad conforma la naturaleza esencial del ser humano. Durante toda la vida las personas forman relaciones significativas e interactúan con aquellos que les interesan. En el conjunto de las interacciones sociales, inexorablemente sucederán situaciones o eventos que podrán herir a otros en el entorno y viceversa.

Las oportunidades para transgredir son muchas, desde las más pequeñas e involuntarias, como decir algo sin pensar u olvidar una cita, hasta otras más serias como traicionar la confianza depositada, mentir impunemente o ser infieles sin medir las consecuencias. Sin embargo, el impacto de tales transgresiones, sea cual fuere su dimensión, varía considerablemente de persona a persona, y puede tomar distintos rumbos en distintas relaciones. Algunas relaciones afrontan la prueba del tiempo y las fallas humanas suficientemente bien, en tanto otras no lo pueden hacer. Un factor importante para afrontar en forma adaptada los obstáculos inevitables de la vida cotidiana es la capacidad de perdonar.

El concepto del “perdón” se refiere a cambios que favorecen las relaciones sociales y que involucran afectos, cogniciones, motivaciones o comportamientos con respecto a otra persona, a quien uno percibe que le ha causado una ofensa o que la ha lastimado substancialmente (McCullough, Pargament & Thoresen, 2000). Cuando una persona perdona a otra, sus emociones, cogniciones, motivaciones y/o comportamientos se tornan menos negativos y más positivos.

La propensión a perdonar tiene implicancias significativas, no sólo para el bienestar de las relaciones, sino también para el bienestar como individuos.

¿Qué significa perdonar?

Muchos sociólogos, filósofos, religiosos, psicólogos se han ocupado del tema del perdón; algunos conceptos se han superpuesto y otros han quedado poco delimitados. El perdón puede definirse considerando distintas variables, relacio-

nadas entre sí (Baumeister, Exline, y Sommer, en prensa; Downie, 1965; Enright, Eastin, Golden, Sarinopoulos, y Freedman, 1992, McCullough, Worthington y Rachel, 1997):

1. Una transformación cognitiva-afectiva una vez que la transgresión tuvo lugar en la cual
2. La víctima hace una evaluación realista acerca del daño ocasionado y reconoce la responsabilidad del perpetrador, pero
3. Elige libremente "cancelar la deuda", renunciando a la necesidad de revancha o de castigar al otro, o de realizar cualquier otra forma de venganza. Esta "cancelación de deuda" también aparece
4. Una "cancelación de emociones negativas" directamente relacionadas con la transgresión. En particular, al perdonar, la víctima supera sus sentimientos de resentimiento o de rabia. En breve, por el hecho de perdonar, el individuo lastimado
5. Se aleja esencialmente del rol de víctima.

Como vemos se trata más de un proceso que de un contenido o concepto aislado.

El perdón en sí mismo es distinto a la empatía, la compasión, la magnanimidad del amor, la confianza, la reconciliación, la condonación, la absolución o el altruismo, aunque estos constructos pueden formar parte del proceso de perdonar.

A pesar de que el perdón verdadero puede requerir sentimientos de amor y de consideración por el semejante, en ciertas circunstancias una persona puede perdonar, cancelando la deuda y renunciando al resentimiento, pero también puede hacer un recorte en su entrega de amor. Cuando, por ejemplo, se produce una confrontación con un perpetrador que ha causado un sufrimiento substancial, de largo plazo, como un padre violento o abusador y que no ha mostrado signos de cambio real, es posible que una persona lo perdone y que al mismo tiempo adop-

te una actitud neutral, cautelosa, y aún respetuosa hacia ese padre, manteniéndose abierto a la posibilidad de desarrollar sentimientos cálidos, aunque quizá no pueda sentir amor por esa persona. Es decir, se trata de una neutralidad dotada de una sensación de paz, y al mismo tiempo de sentirse desapegado, libre de rabias y resentimientos.

Diferencias individuales en la propensión a perdonar

Existen de hecho diversas situaciones en las relaciones interpersonales, en las cuales surgen diferencias entre las distintas personas que están involucradas en el proceso del perdón. Enright (1996) propone "la tríada del perdón", que consiste básicamente en las siguientes variables:

1. La propensión a perdonar a otros;
2. La propensión a pedirle perdón a otros, y
3. La propensión a perdonarse a sí mismo.

En la primer variable presentada, la persona puede estar situada en una posición activa de perdonar a otro por una ofensa, traición, desengaño o cualquier otro episodio en el que estuvo colocada en el rol de receptora de la transgresión. En la segunda situación, la persona estaría colocada en el rol activo de pedirle perdón a otro, en tanto fue autora de la transgresión, y el otro ha sido el receptor de su accionar. Por último, en la tercer situación, la propensión a perdonarse a sí mismo, estaría articulado el proceso intrapsíquico y subjetivo, es decir la elaboración para consigo mismo.

Disposiciones hipotéticas de la personalidad que contribuyen al perdón

¿Qué características cognitivas y afectivas duraderas pueden favorecer o impedir el perdón?

Se supone que la propensión a perdonar responde a una serie de características cognitivas y afectivas duraderas de la personalidad, y los estilos emocionales y morales de las personas adquieren especial relevancia. Ciertas emociones mora-

les como la vergüenza, la culpa y la empatía, relacionadas con el perdón, se presentan en una diversidad de grado en distintas personas.

Algunos autores han teorizado que la *evaluación empática* que realiza una persona con respecto a la perspectiva del perpetrador y su experiencia emocional facilitan el proceso de perdonar (Enright et al., 1996; Mc Cullough y Worthington, 1994).

La *vergüenza* y la *culpa* son emociones de relevancia potencial involucradas en el perdón, y es interesante distinguir una de otra, a los efectos de considerar sus distintas connotaciones y consecuencias psicológicas intrapsíquicas e intersubjetivas.

Los sentimientos de vergüenza conllevan una focalización dolorosa en el Self, un sentido humillante y global que lleva a la persona a sentirse mal con respecto a sí misma y a ver altamente disminuida su autoestima. Tal humillación vergonzosa va acompañada, al mismo tiempo, de un concepto de sí mismo disminuido, inundado por sentimientos de desvalimiento y desprecio hacia uno mismo, junto con un sentido de quedar expuesto negativamente ante los demás. Podría pensarse que tales sentimientos dolorosos y debilitantes de vergüenza no incentivarían un cambio constructivo en las conductas.

La vergüenza se torna tan intolerable que el individuo, al encontrarse en medio de la situación vergonzante, pone en juego un número de tácticas defensivas como *escondarse o escapar de la situación*, negando en ocasiones su propia responsabilidad. Asimismo, los individuos propensos a sentir vergüenza suelen repetir sus transgresiones y rara vez intentan reparar el daño ocasionado, llegando a poner las culpas afuera, o a responsabilizar a otros por sus actos, y aún mostrar paradójicamente una ira irracional o comportamientos agresivos (Tangney, Fee, Reinsmith, Boone y Lee, 1999). Es decir que los sentimientos de vergüenza pueden conducir a tomar diversas actitudes, desde perdonarse a sí mismos y reparar el daño ejercido sobre otros, a evitar exponerse ante esas personas, y aún a tener una respuesta contraria y exagerada, proyectando la ira en otros. Se trataría entonces, de una respuesta paradójica y en ocasiones poco constructiva.

En cambio, los sentimientos de culpa involucran un comportamiento *específico*, el de “Hice algo malo”. Las personas inclinadas a sentir culpa están más dispuestas a pedir y recibir perdón de otros, así como a perdonarse a sí mismas. El sentimiento de culpa apareja tensiones, remordimiento y arrepentimiento acerca de algo que el individuo piensa que hizo mal. Las tensiones y el arrepentimiento motivan acciones reparadoras, como la confesión, las disculpas, o alguna forma de reparación del daño. Es decir que es más fácil cambiar una conducta inadecuada que modificar un mal concepto de sí mismo (Tangney, Fee, Reinsmith, Boone, & Lee, 1999). En el primer caso estarían comprometidas estructuras o esquemas más superficiales, en tanto que un cambio en el concepto de sí mismo involucraría esquemas más profundos de la personalidad.

La vergüenza y la culpa son emociones morales (Tangney et al, 1999), pero tienen implicancias diferentes en el proceso del perdón. Podríamos pensar que una persona propensa a sentir culpa acerca de un comportamiento específico, puede posicionarse mejor para perdonar a otros y perdonarse a sí misma. En cambio, aquellas personas que tienden a sentir vergüenza tendrían dificultades para perdonar a otros, es decir que disponen de menor empatía, de acuerdo a las evaluaciones realizadas por Tangney y sus colaboradores (Tangney et al, 1999).

Relaciones entre el perdón y el estilo moral emocional: empatía, vergüenza y culpa.

Como se expone en este artículo, existen relaciones entre el proceso del perdón y el estilo moral emocional de los individuos. Habría un enlace entre empatía, vergüenza y culpa, para lo cual se propondrán distintas definiciones e implicancias en el perdón.

Empatía: La capacidad empática adquiere un rol fundamental en la facilitación del perdón. Las personas que disponen de la capacidad de ponerse en el lugar del otro tienen mayor propensión a perdonar. En cambio, aquéllas que tienden a focalizarse en emociones negativas, se sentirán consumidas por el resentimiento cuando estén expuestas a las transgresiones y tal sensibilidad indudablemente contribuirá a que les sea muy difícil perdonar al trasgresor.

La empatía también es relevante cuando nosotros hemos herido a otras personas, es decir cuando nos ubicamos en el rol de perpetradores. De nuevo la empatía ayudará a poder pedir perdón a otros y a nosotros mismos, en alguna medida.

La capacidad de empatía hacia los demás, que permite tomar una perspectiva cognitiva y otorgarle una importancia afectiva al otro, inhibe al perpetrador de culpar a otros por sus transgresiones, en tanto que aquellos orientados hacia una condición narcisista no se inclinarán a hacerlo.

Vergüenza y Culpa: La vergüenza y la culpa son dos emociones claves que frecuentemente aparecen en el contexto de las transgresiones interpersonales, es decir aquellos contextos en los que el perdón está comprometido.

La vergüenza por sí misma no conduce al perdón. Las personas que tienden a ser vergonzosas suelen tener dificultad para perdonar, tanto a sí mismos como a otros. Los sentimientos de vergüenza y humillación suelen provocar una ira vengativa e irracional y una externalización de la vergüenza, mucho más cuando la persona que se siente avergonzada está colocada en el rol de víctima de la transgresión.

Dimensiones de la personalidad relacionadas con el Self y la propensión a perdonar

Las dimensiones relacionadas con el Self y los otros tienen implicancias en el proceso de perdonar, dado que siempre que consideremos el Self será en relación con otros. Tales dimensiones son:

- Apego
- Auto Estima
- Narcisismo

La psicología de las relaciones interpersonales nos conduce a considerar la Teoría del Apego (Bowlby, 1982). Según Bowlby los modelos a través de los

cuales conformamos el “sistema de apego” están basados en experiencias tempranas con los cuidadores, y tales modelos darán forma a nuestras relaciones a lo largo de nuestras vidas. Aquellas personas que han contado con un apoyo seguro generalmente mantienen modelos positivos de relación tanto hacia el Self como hacia los otros.

La combinación de un sólido sentido del Self, con una autoestima estable y la confianza en las relaciones de largo plazo facilita la estabilidad emocional y la plasticidad en las relaciones interpersonales. Un componente importante de esta plasticidad o flexibilidad es la capacidad para perdonar.

En cambio, el narcisismo estaría inversamente relacionado con la propensión a perdonar a otros. El narcisismo ha estado teórica y empíricamente ligado a darse importancia o a tener sentimientos de grandeza, así como un sentido del Self inestable, alta sensibilidad ante los desaires y una disminución en la capacidad de empatía, rasgos que de alguna manera impedirían el perdón.

La propensión a perdonarse a uno mismo también está relacionada con un estilo de apego seguro, con una auto estima relativamente alta y estable, y con los componentes más adaptados del narcisismo, como superioridad y liderazgo. De modo que los individuos que se sienten bien consigo mismos estarán más dispuestos a perdonarse a sí mismos por sus transgresiones, aunque no necesariamente perdonarán las transgresiones de otros. En ocasiones, aquellos que tienden a perdonarse a sí mismos pueden no ser muy empáticos o responsables, mostrándose egoístas o insensibles (McCullough y Hoyt 1999).

Otras dimensiones de la personalidad relacionadas con el Self asociadas al perdón

Otras dos variables de la personalidad que están involucradas en el proceso de perdonar son el **neuroticismo** y la **afabilidad** (McCullough y Hoyt 1999), de acuerdo a la siguiente descripción:

El *neuroticismo* influye contrariamente a la disposición a perdonar. Las personas con altos niveles de neuroticismo presentan niveles más altos de síntomas

psicológicos, problemas de salud física y dolor, así como insatisfacción en sus matrimonios. Suelen prestar más atención hacia los estímulos potencialmente negativos que los que tienen menores niveles de neuroticismo. Son personas que tienen dificultades para superar sus resentimientos y actitudes negativas en las relaciones interpersonales, quizá porque decodifican y recuerdan las ofensas interpersonales con un sello más negativo que otras personas con niveles bajos de neuroticismo. Consecuentemente, sus actitudes serán más evitativas y buscarán tomar revancha o vengarse con los ofensores.

En cambio, la *afabilidad* promueve una orientación más sociable hacia los otros, incluyendo altruismo, confianza y amabilidad. Las personas poco afables tienen mayores conflictos con sus pares, pretenden sostener el poder durante el conflicto, y tienen dificultades en las relaciones de compromiso y confianza. La falta de afabilidad inhibe a las personas de tener sentimientos empáticos hacia los demás, así como dicho déficit interfiere en poder mantener relaciones cercanas y comprometidas, y también en poder perdonar. Las personas que tienen la capacidad de ser conciliadoras y afables experimentan afectos más positivos y promueven relaciones de armonía. De manera que presentan una mayor inclinación a perdonar, perdonarse a sí mismos y pedir perdón, involucrándose en transformaciones afectivas y motivacionales.

Consecuencias psicológicas del perdón

¿Qué resulta del perdonar?

Numerosos autores han sugerido que la propensión a perdonar facilita o promueve el bienestar de las relaciones interpersonales, y una mayor adaptación emocional como individuos (McCullough, Worthington & Rachal, 1997). Cuando el proceso de perdonar falla por diversas razones, emergen síntomas de naturaleza psicológica como ansiedad, depresión e ideación paranoide. Dejar a un lado las quejas y los agravios, dará lugar a que los sentimientos negativos también se vayan, en lugar de seguir llevándolos como carga. La noción que se propone es que al reemplazar sentimientos crónicos de rabia y resentimiento con sentimientos empáticos, amorosos, las personas podrán sentir mayor bienestar emocional.

Relación entre el perdón y el bienestar psicológico

En general, según el estudio de Tangney (Tangney et al, 1999) la propensión a perdonar a otros está inversamente relacionada con los síntomas psicológicos, particularmente la sensibilidad interpersonal, en términos de sentimiento de inadecuación o inferioridad, depresión, hostilidad, ira e ideación paranoide. La tendencia a reaccionar ante las transgresiones interpersonales con sentimientos de dolor por el daño percibido está ligada a la inadaptación psicológica.

Asimismo, el poder perdonarse a uno mismo está asociado al bienestar psicológico, en tanto que la propensión a culpar a otros está ligada a la inadaptación emocional.

La empatía orientada hacia los demás y los sentimientos de culpa focalizados en las conductas reparatorias, orientan a la personas en una dirección constructiva y facilitadora de sus relaciones, en contraste con la culpa auto dirigida y el malestar personal, que en general conducen a resultados negativos.

El perdón permitirá percibir el problema como algo circunscripto y que a su vez puede corregirse.

Otros factores que probablemente tengan incidencia, serían aquellos relacionados con cuestiones culturales, sociales y familiares, aunque en esta propuesta no se ha profundizado en tales aspectos. El perdón se aprende en el contexto familiar. En algunas familias se puede aprender a perdonar a otros y perdonarse a sí mismos con mayor flexibilidad que en otras. Del mismo modo tendrán incidencias las creencias y valores religiosos y sociales, así como los antecedentes culturales, que conforman el engrama estructural de cada persona y su medio ambiente.

En cuanto al rol de la psicoterapia, los objetivos apuntan a lograr una mayor flexibilidad cognitiva, particularmente en aquellas personas que sufren y afrontan dificultades, incluyendo una mayor capacidad para tomar una perspectiva con respecto a otras personas, a fin de transformar las motivaciones negativas en positivas, y así recuperarse de las heridas (Enright, 1992).

La presente propuesta apunta a la aplicación de esta concepción del perdón en la psicoterapia, cualquiera sea la orientación de preferencia, dadas las connotaciones sociales de los reguladores emocionales y sus consecuencias para el bienestar, aspectos en los que se están realizando esfuerzos para obtener mejores fundamentos teóricos y empíricos, considerando el bienestar como factor común en la psicoterapia.

Bibliografía

- BAUMEISTER, R., EXLINE, J & SOMMER, K. (en prensa). The victim role, grudge theory, and two dimensions of forgiveness. En E. Worthington & M. McCullough (Editores). *Forgiveness*. Radnor, Templeton Press, Pennsylvania.
- BOWLBY, J. (1982). *Attachment and Loss. Basic Books. New York.*
- DOWNIE, R. (1965). Forgiveness. *Philosophical Quarterly*, 15. 128-134.
- ENRIGHT, R., EASTIN, D., GOLDEN, S., SARINOPOULOS, I. & FREEDMAN, S. (1992). Interpersonal forgiveness within the helping professions: An attempt to resolve differences of opinion. *Counseling and Values*, 36, 84-98.
- ENRIGHT, R. & THE HUMAN DEVELOPMENT STUDY GROUP (1996). Counseling with the forgiveness triad: On forgiving, receiving forgiveness, and self-forgiveness. *Counseling and Values*, 40. 107-126.
- MC CULLOUGH, M. & HOYT, W. (1999). *Recovering the Person from Interpersonal Forgiving*. Paper presented at the 107th annual meeting of the American Psychological Association, Boston, Massachusetts.
- MC CULLOUGH, M., PERGAMENT, K., & THORESEN, C. (2000). The Psychology of Forgiveness: History, Conceptual Issues, and Overview. En M. Cullough, K. Pergament y C. Thoresen (Ed.), *Forgiveness: Theory, Research and Practice*, Guilford Press, New York.
- MC CULLOUGH, M. & WORTHINGTON, E. (1994). Encouraging clients to forgive people who have hurt them: Review, critique, and research prospectus. *Journal of Psychology and Theology*, 22. 3-20.
- MC CULLOUGH, M., WORTHINGTON, E. & RACHAL, K. (1997). Interpersonal forgiving in close relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73. 321-336.

TANGNEY, J., FEE, R., REINSMITH, C., BOONE, A.& LEE, N. (1999). *Assessing Individual Differences in the Propensity to Forgive*. Trabajo presentado en la Convención de la American Psychological Association, Boston.

La evaluación de los valores en adolescentes: su relación con variables sociodemográficas e intelectuales

María Martina Casullo
UBA-CONICET

Mercedes Fernández Liporace
UBA-CONICET

Resumen

El presente trabajo analiza la relación entre los valores, evaluados en una muestra de 751 estudiantes adolescentes de Buenos Aires, Argentina, mediante una adaptación de la Escala de Perfiles Valorativos de Schwartz y variables sociodemográficas e intelectuales. Los resultados indican que las respuestas de los sujetos no muestran relación estadística significativa con variables sociodemográficas tales como el sexo, la edad, la convivencia con uno o ambos padres o la existencia de hermanos, así como tampoco con una variable intelectual, como es la inteligencia fluida, evaluada mediante el Test de Matrices Progresivas de Raven. Se verifica, en cambio una relación estadísticamente significativa entre el nivel educativo alcanzado por ambos padres con la manifestación de los valores Poder y Logro: en líneas generales, los hijos de padres y madres con altos niveles de educación enfatizan tales motivaciones valorativas en sus respuestas.

Abstract

The paper analyzes the relationship between values, assessed in a sample of 751 adolescent students from Buenos Aires, Argentina, and sociodemographic and intellectual variables. An adaptation of Schwartz's Portrait Values Questionnaire and Raven's General Progressive Matrices were used as data recollection instruments. Results show no link between values and sociodemographic variables, such as sex, age, cohabitation with one or both parents or siblings. Values and fluid intelligence show no relationship either. In spite of this, a significant relationship between values such as Power and Achievement and parental educational levels is verified: speaking globally, adolescents with parents with high educational levels emphasize these values in their answers.

Correspondencia: María Martina Casullo
UBA-CONICET
CP 1107AFD. Buenos Aires. Argentina

Correspondencia: Mercedes Fernández Liporace
UBA-CONICET
CP 1107AFD. Buenos Aires. Argentina
macasullo@speedy.com.ar

Palabras clave: Values, Adolescents, Motivation, Extrinsic motivation, Intrinsic motivation, Intelligence measures, Intellectual development.

Valores, Adolescente, Motivación, Motivación extrínseca, Motivación intrínseca, Medición de la Inteligencia, Desarrollo de la Inteligencia.

Introducción

El comienzo formal del estudio científico de los valores en Psicología data de la década de 1950, a partir de los desarrollos de Maslow (1954), quien utilizó la imagen de una estructura piramidal para describir la disposición jerárquica de las necesidades propias de los seres humanos. Sobre la base de la misma se ubicaban las necesidades fisiológicas básicas, de cuya satisfacción dependían todas las de nivel superior. Inmediatamente por encima de las fisiológicas se localizaba a las de seguridad y protección; sobre ellas, aparecían las de estima, amor y pertenencia. Más arriba, las cognoscitivas, luego las estéticas y, finalmente, las de autorrealización. Desde este punto de vista, únicamente quienes han transcurredo su socialización en contextos que proveen cierto nivel de mínimo bienestar a sus habitantes están habilitados para experimentar las necesidades valorativas de orden superior (Inglehart, 1977). Autores posteriores a Maslow han profundizado y discutido sus investigaciones acerca de las necesidades y los valores a la luz de variables psicológicas (Gorlow y Barocas, 1964). El papel de la cultura en la formación de tales inclinaciones asociadas con las distintas necesidades valorativas parece ser determinante (Johnson y Stiggins, 1969).

Los valores pueden definirse como creencias transituacionales que implican la prescripción y guía para determinados comportamientos, poseen un ordenamiento jerárquico y son el producto de demandas sociales y necesidades psicológicas concretas (Ross, 2001). Así, funcionan como una orientación para los juicios, las acciones, las atribuciones, y surgen como resultante de aprendizajes culturales. Su adquisición acontece, entonces, durante los procesos de socialización - primaria y secundaria -, a la vez que al poseer una cierta estabilidad, forman parte del basamento del autoconcepto personal (Rokeach, 1973). Se los caracteriza como guías motivacionales ubicadas al tope del sistema de la personalidad, que explicarían la totalidad de las acciones y comportamientos de menor nivel. El análisis de manifestaciones culturales tales como el arte, los sistemas educativo y económico, las instituciones familiares, religiosas, políticas y científicas permite estudiar los valores predominantes en una sociedad (Royce y Powell, 1983).

Siguiendo esta línea de pensamiento, los valores poseen el propósito utilitario de brindar estándares de comportamiento admisibles y esperables que, en última instancia, tienden a la satisfacción de necesidades individuales y colectivas. Por lo tanto, cualquier teoría sobre este tópico debe involucrar, necesariamente, dos niveles: el individual y el cultural. Desde el punto de vista del individuo, resultan potencialmente útiles en la explicación y descripción de actitudes, conductas y atributos de la identidad personal; desde un enfoque cultural, se los caracteriza como determinaciones producidas por factores socioeconómicos y políticos (Rockeach, 1973; Ross, 2001).

Hofstede (1980, 2001) ha aportado los conceptos de *independencia* e *interdependencia*, dos dimensiones inseparables que poseen capacidad explicativa respecto del desarrollo del *self* (sí mismo) en todas las culturas; ellas dan lugar a determinadas interacciones sociales, modeladas por las valoraciones culturales sobre la naturaleza de la existencia humana y posibilitan características distintivas como son el *individualismo* y el *colectivismo*; estos atributos permiten elaborar una categorización de los sistemas valorativos culturales multidimensionales que producen el modelado de distintas vías y objetivos de autodesarrollo mediante la ejecución de diferentes modos de independencia e interdependencia.

Distintas líneas de investigación han abordado este tema en las últimas décadas, dando lugar a una variada gama de desarrollos. Kaukiainen, Salmivalli, Lagerspetz, Tamminen, Vauras, Maeki y Poskiparta (2002) estudiaron los patrones valorativos de escolares prepúberes en relación a las habilidades para el aprendizaje, el autoconcepto y la inteligencia social. Rapoport y Lomsky-Feder (2002) analizaron el proceso de modelado e internalización de las necesidades y orientaciones valorativas de conocimiento que se da durante la socialización primaria, verificándose que las mismas se constituían, en muchos casos, en un elemento fundamental de la identidad personal y colectiva de individuos y grupos. Spees (2001) diseñó un programa de entrenamiento en valores, centrándose en aquellos relacionados con la experiencia de compartir emociones, conectando éstas con su significado y con problemas éticos; encuentra que este proceso estimula tanto la inteligencia moral como la emocional. Ahmed (1998) investigó la evolución de los valores a lo largo del ciclo vital en individuos árabes de ambos sexos. MacLennan (1998) sostuvo, desde una perspectiva psicobiológica, que los valores son críticos en el comportamiento inteligente puesto que estructuran

los intereses y estos últimos determinan la relevancia. Van Lange y Liebrand (1991) y Van Lange y Kuhlman (1990, 1994) examinaron la influencia de las diferencias individuales preexistentes en las orientaciones valorativas sobre las percepciones de racionalidad mediante dilemas sociales en el ámbito de la psicología experimental. Boyle (1989) profundizó el análisis de la relación entre la inteligencia social y la inteligencia general. Mohan y Kaur (1993) estudiaron el ajuste, la personalidad y la inteligencia en relación con los valores y el nivel económico social en estudiantes universitarios, hallando diferencias según sexo en cuanto a valores teóricos, estéticos, sociales, políticos y religiosos. Schurmans y Dasen (1992), abordaron las representaciones sociales de la inteligencia y su vinculación con los valores hegemónicos de diversas sociedades industrializadas de Occidente y de culturas africanas con organización y economía rurales. Harkness y Super (1992) analizaron la influencia cultural en el desarrollo infantil, centrándose en la transmisión de los valores por parte de los agentes de socialización. Singh y Gupta (1996) investigaron la relación entre variables de personalidad y valores en estudiantes adolescentes, hallando que el neuroticismo correlacionaba positivamente con la manifestación de valores teóricos, estéticos y religiosos, en tanto que la extraversión se asociaba directamente con valores sociales, políticos y económicos. Comparadas con los varones, las mujeres mostraron más fuertes preferencias por los valores estéticos, sociales y religiosos.

Sobresale, sin dudas, el trabajo de Schwartz, (1994, 2001), quien ha formulado una teoría universal acerca del contenido y significado de los valores humanos. Ellos se caracterizan por su identificación con metas transituacionales, de importancia variable, que funcionan como orientadores del comportamiento de los individuos y las organizaciones sociales. Dan lugar a conductas concretas y sirven como criterios para emitir juicios acerca de acciones específicas. Se adquieren durante la socialización en los valores del grupo hegemónico y representan las respuestas que individuos y grupos deberían emitir, bajo el aspecto de metas conscientes. Según este proceso, sujetos y grupos sociales transforman sus necesidades, expresándolas en términos de valores específicos con el fin de adaptarse a una realidad social y culturalmente determinada. Se aprecia, entonces, que el constructo valor implica tres requisitos necesarios y universales: la existencia de necesidades biológicas individuales, la coordinación de acciones sociales y el correcto funcionamiento y supervivencia de los grupos humanos como fin último (Schwartz y Bardi, 2001; Schwartz y Melech, 1999; Schwartz,

Melech, Lehman, Burgess, Harris y Owens, 2001; Schwartz y Sagie, 2000). Schwartz (1992) verificó la posibilidad de explicar los valores manifiestos en 44 naciones mediante un modelo de estructura valorativa formado por diez dimensiones o tipos motivacionales valorativos, que asume una disposición circular, organizándose según un continuo de motivaciones relacionadas, agrupadas en dos dimensiones bipolares: apertura al cambio vs. conservación y autotranscendencia vs. autopromoción.

Los diez tipos valorativos resultantes son: poder, logro, hedonismo, estimulación, autodirección, universalismo, benevolencia, tradición, conformismo y seguridad.

El Poder involucra la inclinación a ejercer influencia social, poseer riquezas o esgrimir posiciones de autoridad. El valor Logro se vincula con el éxito personal, por medio de la puesta en acto de competencias socialmente aceptables. El tipo motivacional Hedonismo destaca la gratificación personal y el placer. La dimensión de Estimulación involucra la búsqueda de situaciones novedosas que impliquen desafíos. El valor Autodirección se relaciona con el acento puesto en la autonomía de pensamiento, la independencia en el comportamiento y la creatividad. La dimensión Universalismo incluye características vinculadas con la tolerancia, la solidaridad, la justicia social y la preservación ambiental. La Benevolencia implica la búsqueda del bienestar de los demás, la honestidad, la inexistencia de rencor, la misericordia y la capacidad de perdón. Las metas valorativas de Tradición destacan el conservadurismo referido a las costumbres, la religiosidad y los contenidos culturales tradicionales. El Conformismo implica el interés por las normativas sociales y las costumbres establecidas. Por último, la dimensión Seguridad se vincula con cuestiones tales como la estabilidad social y personal, la armonía en la convivencia y la seguridad.

De acuerdo con esta perspectiva, pueden trazarse perfiles valorativos personales, que resultan útiles para explicar y predecir comportamientos, actitudes e intereses en las diversas áreas en las que se desarrolla la vida de las personas. (Rockeach, 1973; Sánchez Canovas y Sánchez López, 1999). Estudios realizados en nuestro medio compararon valores en población civil y militar, hallándose que la orientación valorativa resultaba semejante en los medios familiar y laboral, en tanto que diferían en cuanto a los valores relacionados con la vida

social (Castro Solano, 2005, en prensa; Casullo y Castro Solano, 2004). Los estudios sobre el desarrollo de los valores en la adolescencia no han arribado aún a conclusiones definitivas, ya que el momento de cristalización de la estructura valorativa en la personalidad de los individuos permanece aún en discusión, ubicándose en algún punto dado entre la adolescencia temprana y la adultez incipiente, aunque parece experimentar algunas modificaciones a lo largo de la vida adulta (Schwartz y Melech, 1999).

Dada la importancia que esta línea de investigación está adquiriendo, la concreción de estudios destinados a comprender más acabadamente los valores humanos y su relación con otras variables personales se convierte en una necesidad fundamental.

Objetivos

El objetivo de este trabajo es analizar las relaciones entre la estructura valorativa exhibida por una muestra de adolescentes escolarizados residentes en la Ciudad de Buenos Aires, Argentina, y variables sociodemográficas tales como sexo, edad, convivencia con uno o ambos padres, existencia de hermanos y educación parental por una parte y con inteligencia fluida, por la otra.

Método

Muestra

La muestra está formada por 751 estudiantes adolescentes (50% para cada sexo, aproximadamente), con edades que variaban entre los 12 y los 19 años ($\bar{X}_{\text{edad}} = 14.26$; $dt = 1.49$). Todos ellos cursan el nivel medio de educación en la Ciudad de Buenos Aires – en esta jurisdicción se mantiene el sistema anterior a la ley federal de educación, que posee siete grados en la Educación General Básica y cinco años en el nivel medio -. Mayoritariamente se trata de alumnos de los dos cursos iniciales (65% de primer año, 24% de segundo), en tanto que el 11% restante se distribuye casi por mitades entre los años tercero y cuarto, no habiéndose incluido casos correspondientes al último año de estudios.

En cuanto a la convivencia con uno o ambos padres, se registra que un 64% convive con los dos miembros de la pareja parental; hay un 30% de hijos únicos mientras que el 70% tiene hermanos.

En relación con la educación alcanzada por los padres, la mayor parte de ellos (34%) ha accedido solamente a los estudios primarios, seguidos por quienes han finalizado el nivel medio (20%). Porcentajes menores corresponden a los padres que dejaron el nivel primario incompleto o nunca lo iniciaron y a los que lograron finalizar el nivel terciario o universitario (17% y 15%, respectivamente).

Con respecto al nivel educativo de las madres, se advierte que el 37% de ellas ha finalizado sólo los estudios primarios, seguido por el 24%, que completó estudios medios. Un 16% accedió a la educación terciaria o universitaria, mientras que el 11% no comenzó estudios formales o los dejó inconclusos en el nivel primario.

Resulta llamativo observar que un 14% de examinados no brinda información acerca del nivel educativo paterno, declarando no conocerlo, mientras que el 12% asevera hallarse en una situación semejante en cuanto al nivel educativo alcanzado por sus madres.

Instrumentos

Escala de Perfiles Valorativos Personales. Se utilizó la adaptación argentina de la escala de Perfiles Valorativos Personales para adolescentes (Fernández Liporace, Ongarato, Saavedra y Casullo, 2005, en evaluación), efectuada sobre la versión dirigida a adultos (Casullo, 2002). El instrumento original que sustenta estas adaptaciones corresponde a la forma de 40 ítemes con formato likert de seis puntos diseñada por Schwartz, Melech, Lehman, Burgess, Harris y Owens (2001). La versión aquí empleada consta de 18 reactivos con adecuadas propiedades psicométricas tales como una óptima capacidad de discriminación (ritem/puntuación total corregida $\geq .30$; Martínez Arias, 1995), fiabilidad media de .50 y máxima de .85 mediante Alpha de Cronbach que, teniendo en cuenta el escaso número de elementos que compone cada escala, resultan más que adecuadas (una escala de seis, otra de cinco, otra de tres y dos de dos íte-

mes). La estructura factorial exhibe cinco factores que, explicando el 58% de la varianza total, conservan combinadas o puras ocho de las diez dimensiones propuestas por Schwartz (1994, 2001) – se eliminan Autodirección y Conformismo -. Es un instrumento autoadministrable formado por afirmaciones que describen preferencias y características personales vinculadas a la orientación valorativa de los individuos, que brinda cinco puntuaciones independientes, correspondientes a cada uno de los factores aislados: Seguridad + Universalismo (Factor 1), Estimulación + Hedonismo + Benevolencia (Factor 2), Poder + Logro (Factor 3), Tradición (Factor 4) y Seguridad (Factor 5). El examinado debe decidir, en cada caso, cuán parecido es a esa descripción, según seis opciones de respuesta en formato likert, que varían desde 0 (No se parece nada a mí) hasta 5 (Se parece mucho a mí).

Versión Abreviada del Test de Matrices Progresivas, Escala General. Se empleó, en segundo término, una versión abreviada de la Escala General del Test de Matrices Progresivas (Fernández Liporace, Ongarato, Saavedra y Casullo, 2004), que a través de 13 ítems evalúa la inteligencia fluida en niños, adolescentes y adultos. Es un instrumento autoadministrable, con elementos de elección múltiple, con seis u ocho opciones de respuesta según la serie, donde sólo una es completamente correcta. Este test resulta un instrumento psicométrico adecuado para la medición de la capacidad para educir relaciones y correlatos a partir de materiales visuales vacíos de contenidos verbales. La capacidad evaluada involucra habilidades predominantemente desvinculadas de los aprendizajes escolásticos, más ligadas a contenidos novedosos y al razonamiento por analogías sobre materiales giestálticos visuales. La versión original sobre la que se realizó la adaptación corresponde a Raven, Court y Raven (1993).

Encuesta sociodemográfica. Se administró, además, una encuesta sobre datos sociodemográficos básicos, relacionados con el resto de las variables independientes incluidas en el estudio.

Procedimiento

Los instrumentos se administraron en sesiones colectivas con un breve intervalo de descanso, comenzando con el Test de Matrices y la encuesta de datos bási-

cos, seguidos por los Perfiles Valorativos. En todos los casos se trabajó con el grupo – aula en el horario habitual de clases de los alumnos.

Resultados

Con el fin de responder al objetivo propuesto, se calcularon sendas pruebas t de Student y ANOVAS One Way (análisis de varianza de una vía) con contraste a posteriori Tukey – b, para determinar la existencia o no de diferencias estadísticamente significativas en los tipos valorativos evaluados según sexo, edad, convivencia con uno o ambos padres, existencia de hermanos, educación paterna y materna, así como inteligencia fluida – en este último caso se calcularon coeficientes r de Pearson -; estas variables independientes podrían tener alguna relación con los valores exhibidos por los sujetos según pautas de crianza adquiridas en la socialización primaria y secundaria; tales pautas podrían estar reflejándose en las distintas categorías en las que se operacionalizaron las variables independientes a las que se hace referencia. Por otro lado, la edad podría estar expresando alguna vinculación con aspectos evolutivos capaces de incidir en los valores expresados por los adolescentes examinados.

No se verificaron diferencias según sexo, edad, convivencia con uno o ambos padres o existencia de hermanos ($p \geq .01$).

La educación paterna, en cambio, diferencia el valor Poder + Logro (Factor 3 en el análisis factorial). En este sentido, se advierte que los hijos de padres con educación superior (terciaria o universitaria) exhiben una elevación significativa de estos valores en sus respuestas, si se los compara con el resto de los niveles educativos paternos. Esto quiere decir que quienes tienen padres con educación superior muestran una tendencia motivacional al logro y al poder significativamente mayor que los hijos de padres que han completado sólo los niveles medio y primario, no han recibido educación formal o han dejado la primaria inconclusa (\bar{X} terc/univ= 8.45; dt= 3.73 vs. \bar{X} prim= 5.38; dt= 2.79; \bar{X} s/educ= 5.62; dt= 3.16; \bar{X} media= 6.00; dt= 3.75).

Respecto de la educación materna, se aprecia que ésta determina también una diferencia en los valores Poder y Logro (Factor 3), aunque de la siguiente manera: los hijos de madres con educación media o superior muestran un incremen-

to de estas motivaciones valorativas, diferenciándose significativamente de los hijos de madres sin educación formal o con primaria incompleta, que evidencian estos valores en un grado significativamente menor (\bar{X} s/educ= 3.88; dt= 2.06 vs. \bar{X} media= 7.22; dt= 3.60; \bar{X} terc/univ= 7.42; dt= 4.22). Los hijos de madres con educación primaria no se diferencian de ninguno de los subconjuntos homogéneos agrupados en el análisis de varianza (Tabla 1).

Tabla 1.**Perfiles Valorativos: diferencias según educación parental**

EDUCACION PATERNA					
Factor aislado	F	Gl	Sig	Grupo 1	Grupo 2
F 1: Seguridad + Universalismo	.202	3/130	.895		
F 2: Estimulación + Hedonismo + Benevolencia	.437	3/130	.727		
F 3: Poder + Logro	4.825	3/130	.003**	Terc/univ	Prim, S/educ y media
F 4: Tradición	1.681	3/130	.174		
F 5: Seguridad	1.054	3/130	.371		
EDUCACION MATERNA					
Factor aislado	F	gl	Sig	Grupo 1	Grupo 2
F 1: Seguridad + Universalismo	.256	3/133	.857		
F 2: Estimulación + Hedonismo + Benevolencia	2.497	3/133	.063		
F 3: Poder + Logro	6.553	3/133	.000**	S/educ	Media y terc/univ
F 4: Tradición	.742	3/133	.529		
F 5: Seguridad	1.834	3/133	.144		

Los factores en los que se verifican diferencias se consignan en negritas

Por otra parte, tampoco se verifica relación entre ninguno de los factores valorativos considerados y el nivel de inteligencia fluida, expresada mediante

la puntuación obtenida en la Versión Abreviada de la Escala General del Test de Matrices Progresivas ($p = >.01$).

Discusión

Como puede apreciarse a partir de la lectura de los resultados resumidos en el apartado anterior, sólo uno de los cinco tipos o factores valorativos aislados mediante el análisis factorial en la Escala de Perfiles Valorativos Personales verifica diferencias estadísticamente significativas según alguna de las variables independientes incluidas en el diseño: es la dimensión Poder + Logro, que se vincula a la propensión hacia el poder social, la riqueza o la autoridad, resaltando el éxito personal logrado por medio de la puesta en acto de competencias aceptadas socialmente. Las variables independientes que registran estas diferencias son la educación paterna y materna. En el caso de los padres, los hijos con progenitores varones que accedieron a la educación superior muestran el valor Poder + Logro significativamente aumentado, si se los compara con el resto de las categorías (quienes tienen padres varones que han finalizado los niveles primario y medio, o cuyos padres no han recibido educación formal o abandonaron la escuela primaria). Algo semejante, aunque no idéntico, sucede con el nivel educativo materno: los hijos de madres con educación superior y media se diferencian de los hijos de padres sin educación formal o con primaria inconclusa; estos últimos muestran una propensión hacia el valor Poder + Logro significativamente menor que los sujetos cuyas madres recibieron instrucción media o superior. La educación de los padres, entonces, parece ser un factor decisivo a la hora de inculcar valores vinculados al logro de metas de cierta relevancia o poder social. Los padres y madres que han logrado más altos niveles educativos son, aparentemente, transmisores explícitos y/o implícitos de tales valores a los niños a su cargo.

El resto de las variables consideradas, que podrían tener relación con pautas de crianza (sexo, convivencia con un solo progenitor o con ambos y existencia de hermanos) y con cuestiones evolutivas (edad) no exhiben diferencia alguna en ninguno de los tipos valorativos considerados. De esta manera, se aprecia a la educación como un factor de importancia a la hora de transmitir tendencias al logro y al esfuerzo, ya sea en forma de contenidos verbales como implícitamente.

te, bajo el aspecto de comportamientos concretos que impliquen la posibilidad de aprendizaje por modelado por parte de los hijos. Tal como se propone desde la teoría, los agentes de socialización primaria y secundaria, parecen tener influencia en la transmisión de necesidades y motivaciones valorativas (Harkness y Super, 1992). De esta manera, los agentes socializadores serían los mediadores de los valores hegemónicos de la cultura a la que pertenecen (Johnson y Stiggins, 1969; Royce y Powell, 1983; Schurmans y Dasen, 1992). Si se trata de individuos que cuentan con un nivel educativo alto, ellos encarnarán valores vinculados al Logro, el Poder y la Autorrealización, de acuerdo con las prescripciones vigentes en la subcultura más educada con la que se identifican. Podría pensarse, por ejemplo, que los padres y madres que han tenido mayores oportunidades de acceso a la educación sistemática sostienen valores más cercanos a la dimensión independencia (Hofstede, 1980, 2001); tales valores posibilitan un desarrollo del self modelado por interacciones que fomentan en mayor grado la autorrealización y el logro de metas, con especial énfasis en la autonomía y autodeterminación de los hijos.

La profundización y continuación de estudios sobre el tema hará posible contar con más información válida y confiable y generará nuevas hipótesis de trabajo.

Bibliografía

- AHMED, R. A (1998). Psychology of aging. En R. A. Ahmed y U. P. Gielen (Eds.), *Psychology in the Arab countries*. Menoufía, Egypt: Menoufia University Press. pp. 137 – 166.
- BOYLE, R. C. (1989). Relationship between social intelligence and previously identified intellectual ability. *Dissertation Abstracts International*, 49 (11-B): 5015.
- CASTRO SOLANO, A. (2005, en prensa). *La evaluación de los valores humanos*. En A. Castro Solano (Ed.), *Técnicas de evaluación psicológica para ámbitos militares* (cap. 5). Buenos Aires: Paidós.
- CASULLO, M. M. (2002). *La escala de valores de Schwartz, adaptación argentina*. Buenos Aires: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- CASULLO, M. M.; CASTRO SOLANO, A. (2004). Valores humanos y contextos en población civil y militar. *Acción Psicológica*, 3 (1), 21 – 30.
- FERNÁNDEZ LIPORACE, M.; ONGARATO, P.; SAAVEDRA, E.; CASULLO, M. (2005, en evaluación). La medición de los valores en estudiantes adolescentes: una adaptación de la escala de Perfiles Valorativos de Schwartz. *Revista Iberoamericana de Evaluación Psicológica*.
- FERNÁNDEZ LIPORACE, M.; ONGARATO, P.; SAAVEDRA, E.; CASULLO, M. (2004). El Test de Matrices Progresivas, Escala General: un análisis psicométrico. *Evaluar*, 4, pp. 50 – 69.
- GORLOW, L.; BAROCAS, R. (1964). Social values an interpersonal needs, *Acta Psychologica*, 22, pp. 231 – 240.
- HARKNESS, S.; SUPER, C. M. (1992). Parental ethnotheories in action. En I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy DeLisi et al. *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (2nd ed.), Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum. pp. 373 – 391.
- HOFSTEDE, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills, California: Sage.

- HOFSTEDE, G. (2001). *Culture's consequences: comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. Beverly Hills, California: Sage.
- INGLEHART, R. (1977). *The silent revolution: Changing values and political styles among western publics*. Princeton: Princeton University Press.
- JOHNSON, S. W.; STIGGINS, R. J. (1969). A cross cultural study of values and needs. *Acta Psychologica*, 31, pp. 277 – 284.
- KAUKIAINEN, A., SALMIVALLI, C., LAGERSPETZ, K., TAMMINEN, M., VAURAS, M., MAEKI, H. Y POSKIPARTA, E. (2002). Learning difficulties, social intelligence and self-concept: Connections to bully-victim problems. *Scandinavian-Journal-of-Psychology*, 43 (3), pp. 269-278.
- MAC LENNAN, B. J. (1998). Mixing memory and desire: Want and will in neural modeling. En K. H. Pribram (Ed.), *Brain and values: Is a biological science of values possible?* Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum. pp. 31 – 42.
- MARTÍNEZ ARIAS, R. (1995). *Psicometría. Teoría de los tests psicológicos y educativos*. Madrid: Síntesis.
- MASLOW, A (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper and Row.
- MOHAN, J.; KAUR, M. (1993). Adjustment, personality, intelligence, values & socio economic status of male/female university research scholars. *Social Science International*, 9 (1 - 2): 39 – 50.
- RAPOPORT, T.; LOMSKY - FEDER, E. (2002). 'Intelligentsia' as an ethnic habitus: The inculcation and restructuring of intelligentsia among Russian Jews. *British Journal of Sociology of Education*, 23(2) pp. 233-248.
- RAVEN, J. C.; COURT, J. H.; RAVEN, J. (1993) *Test de Matrices Progresivas. Escalas Coloreada, General y Avanzada. Manual*. Buenos Aires: Paidós.
- ROKEACH, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- ROSS, M., (2001). Psicología social de los valores : una perspectiva histórica. En M. Ross & V. Gouveia (Eds). *Psicología Social de los Valores Humanos*. Madrid: Biblioteca Nueva. pp. 27-49.
- ROYCE, J.; POWELL, A. (1983). *Theory of personality and individual differences. Factors, systems and processes*. Englewood-Ciffs, NJ: Prentice-Hall.
- SÁNCHEZ CÁNOVAS, J.; SÁNCHEZ LÓPEZ, M. P. (1999). *Psicología de la diversidad humana*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- SCHURMANS, M. N.; DASEN, P. R. (1992). Social representations of intelligence: Cote d'Ivoire and Switzerland. En M. von Cranach, W. Doise et al (Ed.), *Social representations and the social bases of knowledge. Swiss monographs in psychology*, Vol. 1. Kirkland, WA, US: Hogrefe & Huber. pp. 144 – 152.

- SCHWARTZ, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*. San Diego: Academic Press. Vol. 25, pp. 1 – 65.
- SCHWARTZ, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and content of human values? *Journal of Social Issues*, 50, pp. 19 - 45.
- SCHWARTZ, S. H. (2001). ¿Existen aspectos universales en la estructura y contenido de los valores humanos?. En M. Ros & V. Gouveia (Eds.), *Psicología Social de los Valores Humanos*. Madrid: Biblioteca Nueva. pp. 53 – 76.
- SCHWARTZ, S. H.; BARDI, A. (2001). Value hierarchies across cultures: taking a similarities perspective. *Journal of Cross – Cultural Psychology*, 32 (3), pp. 268 – 290.
- SCHWARTZ, S. H.; MELECH, G. (1999). *Value development during adolescence*. Informe remitido al Ministerio Israelí de Educación.
- SCHWARTZ, S. H.; MELECH, G.; LEHMANN, A.; BURGESS, S.; HARRIS, M.; OWENS, V. (2001). Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement. *Journal of Cross – Cultural Psychology*, 32 (5), pp. 519 – 542.
- SCHWARTZ, S. H. Y SAGIE, C. (2000). Value consensus and importance: A cross – national study. *Journal of Cross - Cultural Psychology*, 31, pp. 465 – 497.
- SINGH, A. K. Y GUPTA, A. S. (1996). Some personality determinants of value and intelligence. *Indian Journal of Psychometry and Education*, 27(2). pp. 111 – 114.
- SPEES, E. K. (2001). Stimulating emotional and moral intelligence: Innovative values groups for adolescents. *Annals of the American Psychotherapy Association*, 4(1) pp. 14-17.
- VAN LANGE, P. A. M.; KUHLMAN, D. M. (1990). Expected cooperation in social dilemmas: The influence of own social value orientation and other's personality characteristics. En P. J. D. Drenth, J. A. Sergeant et al. (Eds.), *European perspectives in psychology, Vol. 3: Work and organizational, social and economic, cross-cultural*. New York: John Wiley & Sons. pp. 239 - 250
- VAN LANGE, P. A. M.; KUHLMAN, D. M. (1994). Social value orientations and impressions of partner's honesty and intelligence: A test of the might versus morality effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(1). Pp. 126 – 141.
- VAN LANGE, P. A.; LIEBRAND, W. B. (1991). Social value orientation and intelligence: A test of the Goal Prescribes Rationality Principle. *European Journal of Social Psychology*, 21 (4). pp. 273 – 292.

La relación entre factores de riesgo para la salud mental y psicopatología en la niñez

Inés Di Bárto
Pontificia Universidad Católica Argentina

Resumen

Las investigaciones indican que los niños expuestos a tres o más factores de riesgo para la salud mental presentan una prevalencia alta de trastornos mentales. En este estudio de campo se comparan dos muestras de niños de 6 a 8 años, una de riesgo y una control (N=50). Mientras que ninguno de los niños de la muestra control presentó un nivel clínico de indicadores de asociados a psicopatología, el 64% de los niños de riesgo lo hizo. Se encontró además que la incidencia de dicho nivel clínico aumentaba significativamente junto con la cantidad de factores riesgo. Para seleccionar las dos muestras se utilizó la Lista de Factores de Riesgo y la incidencia de indicadores asociados a psicopatología se midió con el Cuestionario de Comportamiento Infantil. Los resultados respaldan las ideas postuladas teóricamente sobre vulnerabilidad de un niño a las fallas del ambiente cuando estas se acumulan.¹

Abstract

Research indicates that children exposed to three or more risk factors for mental health show a high prevalence of mental disorders. In this field of study two samples of children between 6 to 8 years are compared, a risk sample and a control one (N=50). While none of the children in the control sample showed a level of clinical indicators associated to a psychopathology, 64% of risk children did. In like manner, it was found that the incidence of the clinical level increased significantly together with the amount of risk factors. In order to select the two samples the List of Risk Factors was used and the incidence of indicators associated to psychopathology was measured with the Children Behavior Questionnaire (CBQ). The results support the theoretically stated ideas about the vulnerability of a child before failures in the environment when these accumulated.

Correspondencia: Inés Di Bárto
Facultad de Psicología y Educación. Pontificia Universidad Católica Argentina
CP 1107AFD. Buenos Aires. Argentina
inesdibartolo@ciudad.com.ar

Palabras clave: Children, Family relations, Risk factors, Sociocultural factors, Psychopathology, Parent child relations, Parental role. Niñez, Relaciones Familiares, Factores de riesgo, Psicopatologías, Relaciones de los progenitores, Rol parental.

La relación entre factores de riesgo para la salud mental y psicopatología en la niñez

Los factores que intervienen en el proceso de la salud y la enfermedad mental son de origen múltiple: individuales, vinculares, familiares y sociales. Los trastornos o la salud mental en la niñez pueden ser conceptualizados como la síntesis de distintos niveles ecológicos en los que el niño está inserto. El desarrollo individual está contenido dentro de progresivas áreas de influencia y tiene lugar en el ambiente familiar, en el cual los sistemas interno y externo se superponen e interactúan. En los últimos años, numerosos estudios epidemiológicos han permitido identificar una serie de variables cuya presencia en la vida de un niño constituye un riesgo potencial para su salud mental. (Erikson et al, 1985; Greenberg et al, 1993; Haggerty et al, 1994; Rutter, 1995, 1999; Rutter et al, 1995; Shaw, 1997; Goodman et al, 1998; Greenberg, 1999; Laucht, 2000; Oyen et al, 2000; Davis et al, 2000). Estos son los denominados factores de riesgo y son definidos como *aquellas características del individuo, su familia, su entorno, u otras circunstancias que aumentan el riesgo del desarrollo de psicopatología respecto de otros individuos que no están expuestos a dichos factores* (Haggerty et al, 1994). Son entonces factores de riesgo todas las condiciones existenciales del niño o de su entorno que comportan un riesgo de enfermedad mental superior al que se observa en la población general, tal como surge de los estudios epidemiológicos (Laucht, 2000).

A partir de una revisión de la literatura sobre el desarrollo, Greenberg, Speltz, y DeKlyen (1993) construyeron un modelo etiológico multifactorial que contempla cuatro dominios generales de riesgo para explicar la etiología de los trastornos mentales en la infancia:

- a. Características del niño (temperamento, vulnerabilidad biológica, funciones neurocognitivas, salud física).
- b. Calidad de las relaciones del niño (tipo de apego, disponibilidad de los padres, etc).

- c. Características del manejo parental (disciplina demasiado estricta, expectativas poco realistas hacia el niño, etc).
- d. Estresores familiares (conflictos conyugales, hogar monoparental, problemas económicos, familia numerosa, etc).

Un niño puede estar expuesto a factores de riesgo en uno, dos, o varios de estos dominios. La separación de estos dominios para su comprensión y descripción no excluye el hecho de que la presencia de factores de riesgo en un dominio (por ej. estrés familiar por dificultades financieras) pueda dar lugar a la producción de otro factor de riesgo en otro dominio (depresión de los padres), o en más dominios.

Los factores de riesgo intrafamiliares son los que tienen la máxima incidencia en la salud mental de los niños (Shaw, 1997; Rutter, 1999; Greenberg, 1999). En especial, las prácticas parentales inadecuadas, los conflictos conyugales y la psicopatología de los padres están entre los predictores más fuertes de psicopatología en la niñez.(Erikson , 1985; Rutter et al., 1990; Sameroff, 2000). Pero la influencia de estos factores intrafamiliares no es independiente de los otros factores considerados. Ha sido demostrado que los efectos de los factores de riesgo familiares son mayores en presencia de adversidad social. Los efectos de los conflictos conyugales, prácticas parentales inadecuadas o psicopatología de los padres son más negativos en las familias de bajos recursos. ¿Cuál es la causa de esta relación entre factores intrafamiliares y factores externos? Lo que los estudios indican es que los factores de riesgo familiares, que afectan más directamente la cualidad del estilo parental, tienen más posibilidades de tener un impacto negativo sobre la salud mental del niño cuando la cualidad del estilo parental está aún más comprometida por condiciones de adversidad social (Shaw ,1993, Barnebie, 2002). Los recursos de un medio social aventajado pueden amortiguar el impacto de determinados factores de riesgo intrafamiliares, y a la inversa, variables familiares que conllevan un riesgo para el ejercicio de una buena parentalidad quedan potenciados por condiciones sociales y económicas negativas (Di Bártolo 2003,b). Una madre deprimida o con un trastorno de la personalidad, ya con una capacidad disminuida para de enfrentar la crianza de sus hijos, que además tenga que enfrentar dificultades económicas, tendrá aun más comprometidas sus habilidades como madre e influenciará en forma más

negativa la salud mental de sus hijos. Las dificultades económicas así como otros factores de riesgo de orden social o ambiental, hacen que sea más difícil que se puedan cumplir adecuadamente las funciones parentales. Por este motivo, la privación económica está asociada estadísticamente a la aparición de psicopatología, aunque en sí misma pueda constituir un riesgo indirecto. Su potencia de riesgo deriva de cómo complica el funcionamiento familiar más que de la privación económica como tal.

La comprensión de esta dinámica se vuelve más clara a partir de la distinción entre *indicadores* de riesgo de *mecanismos* de riesgo. (Rutter, 1999). Los *indicadores* o *factores de riesgo* son aquellas variables que han demostrado estar estadísticamente asociadas con psicopatología. La individualización de estos factores se lleva a cabo a través de estudios epidemiológicos. Los *mecanismos de riesgo*, en cambio, constituyen el proceso a través del cual uno o varios factores de riesgo se hacen efectivos. Algunos factores de riesgo actúan como tales porque dan lugar a otros factores que son patogénicos. Por ejemplo, aunque el divorcio de los padres comporta cierto riesgo en sí mismo, la mayor parte del riesgo deriva del conflicto familiar que precede y es consecuencia de la ruptura, y de las interrupciones en la parentalidad que están asociadas a este conflicto, más que del hecho en sí mismo de que la pareja de padres esté separada. Aunque algunos factores no representan un riesgo directo en sí mismos, están asociados a la aparición de psicopatología porque predisponen y catalizan otras experiencias que son las que en realidad mediatizan el riesgo.

Un factor de riesgo no es directamente psicopatogénico; es una representación de probabilidad, de tal manera que una acumulación de circunstancias puede sesgar el desarrollo hacia un resultado desfavorable. Los estudios longitudinales demuestran que el número total de situaciones de riesgo que afectan a un individuo puede ser más predictivo de un resultado negativo que la exposición a cualquier *tipo* específico de factor de riesgo (Zeanah, 1997). No hay una relación lineal entre riesgo y resultado. Una situación patogénica para un niño determinado puede ser un desafío que fortalezca a otro, ya que los factores que producen alteraciones negativas en el desarrollo no son distintos de los que producen variaciones adaptativas (Sameroff, 2000). Sin embargo, cuando las interferencias en el desarrollo se acumulan el pronóstico se vuelve progresivamente

más negativo. El concepto de “trayectoria de riesgo” implica que el impacto de un factor de riesgo depende de su trayectoria específica en cada individuo. Un elemento fundamental para evaluar el efecto del factor es la concurrencia de factores. Un factor de riesgo refuerza a otro, llevando a resultados cada vez más negativos en la vida posterior (Rutter, 1990). En un estudio, Greenberg, DeKlyen, Speltz & Endriga (1997) encontraron que era altamente improbable que un niño con riesgo en menos de dos dominios recibiera un diagnóstico clínico, mientras que niños con diagnóstico clínico tenían 34 veces más posibilidades de tener riesgo en los cuatro dominios. Los factores de riesgo individuales no ejercen su influencia en forma aislada sino en interacción con otras influencias. Es el número de estos factores y su efecto combinado lo que modela el desarrollo (Sameroff, 2000; Rutter 1990). La relación entre cualquier factor de riesgo único y el desarrollo posterior tiende a ser muy débil, ya que muchas variables están involucradas en determinar un resultado. Tomado aisladamente, un manejo parental inadecuado, la enfermedad crónica del niño, la criminalidad del padre o su bajo nivel de educación, tienen pocas probabilidades de “causar” un desorden (Greenberg, 1999). Pero es evidente que con la intersección de tres, cuatro o más factores de riesgo en la dinámica de un niño, hay una probabilidad creciente de problemas ulteriores. Numerosos estudios han demostrado esto empíricamente (Erickson et al., 1985; Shaw et al., 1997; Belsky, 1999). El riesgo serio emana de la acumulación de factores de riesgo. En comparación con los modelos de riesgo único, los modelos de riesgo múltiple han demostrado ser buenos predictores del desarrollo individual (Osofsky, et al 1995 1999, Sameroff, 2000). La acumulación de factores de riesgo en la vida de un niño tiene un efecto exponencial en las consecuencias que produce. Cada factor de riesgo que se suma potencia todos los factores de riesgo preexistentes, multiplicando el efecto negativo.

El objetivo del trabajo de campo que a continuación se describe fue el de establecer la incidencia de la exposición acumulada a los factores de riesgo seleccionados para este estudio sobre la salud mental de un niño. En primer lugar se comparó la incidencia de indicadores asociados a psicopatología en niños en situación de riesgo para la salud mental y en niños que no estuvieran en dicha situación. Luego se procedió a verificar si entre los niños en riesgo

aquellos expuestos a un mayor número de factores de riesgo presentaban índices mayores de indicadores asociados a psicopatología.

3. Metodología

3.1. Diseño:

El presente estudio es un estudio comparativo y correlacional. Se midió la categoría diagnóstica de dos muestras, de riesgo y control, para comparar la incidencia de indicadores asociados a psicopatología. Adicionalmente la muestra de riesgo se dividió en cuatro subgrupos según el número de factores de riesgo a los que un niño estuviera expuesto para verificar la asociación estadística entre la categoría de riesgo y la categoría diagnóstica.

3.2. Población:

Los participantes fueron 50 niños de entre 6 y 8 años. El 28% de los niños tenía 6 años, el 44% 7 años y el 28% 8 años. Todos estaban escolarizados, cursando entre primer y tercer grado. El 54% eran mujeres, y el 46% varones. Las muestras fueron seleccionadas para configurar dos grupos:

- Grupo de riesgo: con tres o más factores de riesgo (50%)
- Grupo control: con menos de tres factores de riesgo (50%)

El número de factores de riesgo que presentó cada niño en particular fue variable. En el grupo de riesgo la media de factores de riesgo por sujeto fue de 8.08 y en el grupo sin riesgo, de 0.56.

A los individuos de ambos grupos se los contactó como parte de la población general de los servicios de consulta pediátrica, escuelas primarias e instituciones para niños. Se invitó a los padres o tutores contactados a que los niños participaran de la presente investigación. Los padres o tutores de los niños firmaron su consentimiento informado para poder ser incluidos en la presente investigación. La información obtenida sobre los participantes es confidencial y fue utilizada solamente para los fines de la investigación.

3.3. Instrumentos de medición:

A. Cuestionario sobre el comportamiento infantil (Child Behavior Check List, Achenbach, 2001)

El *Cuestionario sobre el comportamiento infantil* (CCI) es un instrumento estandarizado para relevar problemas observables en niños y adolescentes de entre 6 y 18 años. Consta de 118 ítems que describen específicos problemas emocionales y conductuales (por ej: “rompe reglas”, “llora mucho”, “es sonámbulo”, “no puede concentrarse”, etc), y dos ítems abiertos para consignar problemas adicionales. Es completado por los padres, que deben clasificar cada ítem (0, 1 ó 2) de acuerdo a cuánto se ajusta a la descripción del niño en el momento presente o en los últimos seis meses.

El puntaje total se obtiene a partir de la suma de puntajes parciales relevados por áreas que configuran síndromes. Cuanto más alto es el puntaje bruto que se obtiene, mayor es el número de problemas que ese niño presenta, y a partir de determinado nivel se consideran clínicamente significativos. Permite obtener puntajes brutos, puntajes T que discriminan entre los niveles clínicos y no clínicos, y percentiles. Los puntajes brutos obtenidos a su vez se vuelcan a una tabla de equivalencias en la que cada puntaje bruto corresponde a un puntaje T. De acuerdo al puntaje T se establece la categoría diagnóstica:

C = Clínico

F = Fronterizo

N = Normal

La categoría fronteriza abarca los percentiles 93 a 97 de la muestra de la población relevada para la construcción del instrumento (muestra no clínica). La categoría clínica correspondió a los percentiles arriba del percentil 97.

El puntaje de corte para el puntaje total de problemas relevados es el siguiente:

24 a 59: categoría normal

60 a 63: categoría fronteriza

63 a 100: categoría clínica

La obtención de un puntaje alto indica una desviación clínicamente importante porque refleja numerosos problemas. Cuando un niño recibe la categoría clínica ha obtenido un puntaje que supera los puntajes obtenidos por el 98% de los niños de la misma edad medidos en una muestra normativa de 1753 niños norteamericanos.

Se realizó una baremización local del instrumento sobre la versión anterior (1991) del *Cuestionario de comportamiento infantil*. En dicho estudio de estandarización (Samaniego, 1998), el puntaje de corte establecidos valores de la muestra normativa de la ciudad de Buenos Aires fue de 59 puntos, resultado que es el mismo obtenido en la estandarización que se utiliza en el presente estudio. El inventario ha demostrado un poder de discriminación satisfactorio entre población clínica y población general en el contexto argentino. También ha presentado características de validez y confiabilidad satisfactorias. En la estandarización hecha en nuestro país a partir de la técnica de grupos contrastados se obtuvieron valores normales para población urbana y puntajes de corte.

Como para esta investigación se utilizó la última versión del *Cuestionario de comportamiento infantil* (Achenbach, 2001), los puntajes de corte se basaron en la normativización realizada por el autor en la muestra original. Sin embargo cabe mencionar que los puntajes obtenidos en los niños de la muestra control de esta investigación tienen una alta consistencia con los valores obtenidos en la muestra general original realizada por el autor.

B. Lista de factores de riesgo para la salud mental en la niñez (Di Bártolo, 2003)

A partir de estudios epidemiológicos existentes (Goodman et al, 1998; Davis, et al, 2000; Landy, 2000; Laucht, 2000) y en base a investigaciones sobre muestras de riesgo (Oyen et al, 2000) se elaboró una lista de factores de riesgo para la salud mental en la niñez (Di Bártolo, 2003). Esta lista contempla 20 factores de riesgo. Los factores pertenecen a una gama amplia para asegurar una variabilidad suficiente que diera lugar a una distribución significativa entre los sujetos. Esta lista fue desarrollada para seleccionar individuos expuestos a factores de riesgo para realizar la investigación sobre una muestra de riesgo. Por lo tanto, no hay datos disponibles sobre su confiabilidad o validez.

A partir de la entrevista y el relevamiento de datos con padres y tutores es posible establecer la situación y la categoría de riesgo.

Situación de riesgo:

si = en riesgo (presencia de tres o más factores de riesgo)

no = sin riesgo (no hay más de tres factores de riesgo)

Categoría de riesgo:

0 = 0, 1 ó 2 factores de riesgo

1 = 3, 4 ó 5 factores de riesgo

2 = 6, 7 ó 8 factores de riesgo

3 = 9, 10 ó 11 factores de riesgo

4 = 12, 13 ó 14 factores de riesgo

5 = 15, 16 ó 17 factores de riesgo (ausente en la muestra)

6 = 18, 19 ó 20 factores de riesgo (ausente en la muestra)

3. 4. Descripción de la muestra:

A continuación se describen y grafican las frecuencias y las medidas de tendencia central y variabilidad respecto del número de factores de riesgo por niño en ambas muestras.

Tabla 1: Frecuencia relativa y acumulada del número de factores de riesgo por sujeto en la muestra de riesgo (si) y la muestra control (no)

En riesgo		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
no	Valid 0	17	68.0	68.0	68.0
	1	2	8.0	8.0	76.0
	2	6	24.0	24.0	100.0
	Total	25	100.0	100.0	
si	Valid 3	3	12.0	12.0	12.0
	4	1	4.0	4.0	16.0
	5	2	8.0	8.0	24.0
	6	2	8.0	8.0	32.0
	7	3	12.0	12.0	44.0
	9	4	16.0	16.0	60.0
	10	2	8.0	8.0	68.0
	11	6	24.0	24.0	92.0
	12	2	8.0	8.0	100.0
	Total	25	100.0	100.0	

Tabla 2: Comparación de las medidas de tendencia central y variabilidad respecto del número de factores de riesgo por sujeto en ambas muestras:

Niños en riesgo: Número de factores de riesgo por sujeto	Niños sin riesgo: Número de factores de riesgo por sujeto
Media: 8.08	Media: 56
Mediana:9	Mediana: 0
Moda 11	Moda 0
Desviación estándar 3.01	Desviación estándar .87
Varianza 9.08	Varianza .76
Rango 9	Rango 2
Mínimo 3	Mínimo 0
Máximo 12	Máximo 2

En la población medida se encontraron cinco categorías de riesgo:

- 0 = 0, 1 ó 2 factores de riesgo
- 1 = 3, 4 ó 5 factores de riesgo
- 2 = 6, 7 ó 8 factores de riesgo
- 3 = 9, 10 ó 11 factores de riesgo
- 4 = 12, 13 ó 14 factores de riesgo

La totalidad de la muestra control se ubicó en la categoría 0, con menos de tres factores de riesgo. De la muestra de riesgo, el 16 % de los niños presentó la categoría de riesgo 1; el 20% la categoría 2; el 24% la categoría 3 y el 40% la categoría 4.

Tabla 3: Distribución de frecuencias de las categorías de riesgo para la muestra de riesgo

	Frecuency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	4	16.0	16.0	16.0
2	5	20.0	20.0	36.0
3	6	24.0	24.0	60.0
4	10	40.0	40.0	100.0
Total	25	100.0	100.0	

4. Resultados

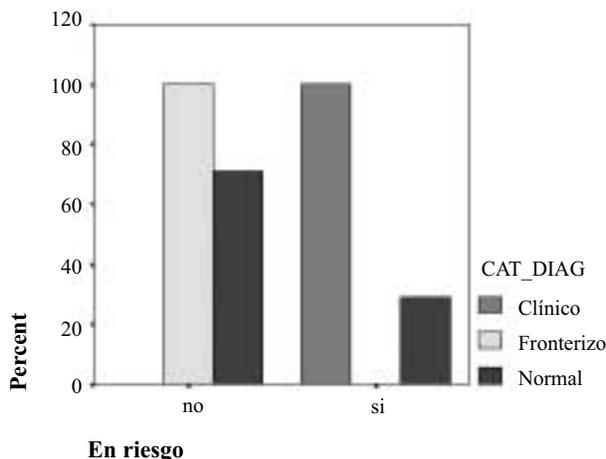
4.1. Comparación entre la muestra de riesgo y la muestra control:

Categorías diagnósticas según situación de riesgo (en riesgo/sin riesgo): Al comparar los datos obtenidos respecto de las categorías diagnósticas en el grupo de riesgo y en el grupo control se observa que el 64% de los niños en situación de riesgo se ubicó en la categoría clínica, mientras que el restante 36% se ubicó en la categoría normal. De los niños de la muestra control en cambio, ninguno obtuvo la categoría clínica. El 88% de estos niños se ubicó en la categoría normal, y el 12% restante en la categoría fronteriza. Estos valores confirman las hipótesis de que entre los niños sin riesgo predomina la categoría normal.

Tabla 4: Tabulación cruzada de la situación de riesgo y la categoría diagnóstica

Más de 3 FR	Frecuency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
no Valid Fronterizo	3	12.0	12.0	12.0
Normal	22	88.0	88.0	100.0
Total	25	100.0	100.0	
si Valid Normal	9	36.0	36.0	100.0
Clínico	16	64.0	64.0	64.0
Total	25	100.0	100.0	

Gráfico 1: Situación de riesgo y categoría diagnóstica



Para analizar estadísticamente la hipótesis acerca de la relación entre las variables *situación de riesgo y categoría diagnóstica* y evaluar si había entre ellas una asociación estadísticamente significativa se llevó a cabo la prueba de chi cuadrada (χ^2).

Tabla 5: Prueba de chi cuadrada para las variables situación de riesgo y categoría diagnóstica:

	Valor	Grados de libertad
Chi cuadrada	24.452	2
Nivel de confianza obtenido: 0.1 $p= 0.1$		

Para que la chi cuadrada sea significativa a nivel de confianza 0.1 con dos grados de libertad, se necesita un valor mínimo de 9.210 El valor obtenido (24.452) es superior. Por lo tanto la chi cuadrada es significativa al 0.1. Este nivel de significancia estadística implica un nivel muy alto de certeza: este resultado puede ocurrir por azar una vez o menos en cien ensayos. Las dos variables medidas (situación de riesgo y categoría diagnóstica) están correlacionadas con un nivel confianza de 0.1. Por lo tanto *se acepta la hipótesis de investigación sobre la correlación entre la presencia de una situación de riesgo para la salud mental y el aumento de la incidencia de indicadores asociados a psicopatología.*

Resultados de las categorías diagnósticas expresados en puntajes:

Al comparar los puntajes obtenidos en el *Cuestionario de comportamiento infantil* en cada muestra también es evidente la diferencia entre los dos grupos. La muestra de riesgo obtuvo un puntaje medio de 67.48, con una desviación estándar de 10.82, y un rango de 48 a 86. El puntaje de corte por encima del cual

se considera un caso con categoría clínica es de 63 a 100. Los niños con este puntaje se ubican a partir del percentil 98 de la población.

En la muestra control el puntaje medio fue de 49.88, muy por debajo del puntaje clínico. La desviación estándar fue de 6.88, con un rango de 38 a 60. Estos valores se corresponden muy cercanamente a los valores obtenidos por el autor del *Cuestionario de comportamiento infantil* al validar el instrumento en una muestra muy amplia de la población general.

Tabla 6: Puntajes obtenidos en el Cuestionario de comportamiento infantil en las muestras de riesgo y control.

Descriptive Statistics

En riesgo	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
no PUNTCBCL	25	38	60	49.88	6.88
Valid N (listwise)	25				
si PUNTCBCL	25	48	86	67.48	10.82
Valid N (listwise)	25				

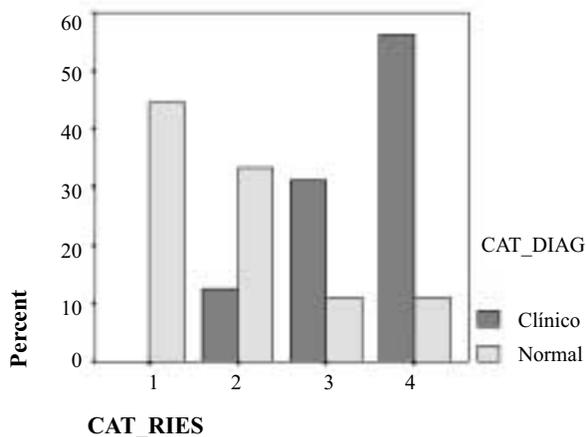
4. 2. Comparación entre subgrupos de riesgo:

Una vez establecida la diferencia de grupos entre los niños en riesgo y los niños sin riesgo, se procedió a evaluar si entre los niños en riesgo la incidencia de indicadores asociados a psicopatología aumentaba a medida que aumentaba el número de factores de riesgo. Para llevar a cabo este objetivo se analizó la relación entre la categoría de riesgo y la categoría diagnóstica.

En el grupo de riesgo sólo se encontraron las categorías diagnósticas clínico y normal. Ningún niño en este grupo fue clasificado con la categoría frontera. Entre los niños con categoría de riesgo 1, el 100% obtuvo la categoría diagnóstica normal. En la categoría de riesgo 2, el 60% tuvo la categoría diagnóstica normal, y el 40% clínica. En la categoría 3, sólo el 20% tuvo la categoría normal, y el 80% fue de categoría clínica. En la categoría 4 el 10% fue normal, y el 90% clínico.

Tabla 7: Categorías diagnósticas según categoría de riesgo**CAT_RIES * CAT-DIAG Crosstabulation**

		CAT DIAG		Total
		Clínico	Normal	
CAT_RIES	1		4	4
	2	2	3	5
	3	5	1	6
	4	9	1	10
Total		16	9	25

Gráfico 2: Categorías diagnósticas según categoría de riesgo

Para verificar la existencia una asociación estadísticamente significativa entre la categoría de riesgo y la categoría clínica se llevó a cabo la prueba de chi cuadrada:

Tabla 8: Análisis de chi cuadrada categoría diagnóstica según categoría de riesgo

	Valor	Grados de libertad
Chi cuadrada	12.269	3
Nivel de confianza obtenido: 0.1 p =0.1		

Para que la chi cuadrada sea significativa a nivel de confianza 0.1 con 3 grados de libertad se necesita un valor mínimo de 7.815 El valor obtenido (12.269) es superior. Por lo tanto la chi cuadrada es significativa al 0.1. Este resultado implica que las dos variables medidas (categoría diagnóstica y categoría de riesgo) están correlacionadas con un nivel muy alto de confianza. Por lo tanto *se acepta la hipótesis de investigación sobre la correlación entre el aumento del número de factores de riesgo y el aumento de la incidencia de indicadores asociados a psicopatología: a mayor cantidad de factores de riesgo mayor cantidad de indicadores asociados a psicopatología.*

Resultados de las categorías diagnósticas expresados en puntajes:

Al comparar los puntajes obtenidos en el Cuestionario de comportamiento infantil en cada categoría de riesgo de la muestra de riesgo también es evidente el aumento en los puntajes obtenidos a medida que aumenta la categoría de riesgo.

Tabla 9: Puntajes obtenidos en el Cuestionario de comportamiento infantil según la categoría de riesgo

Report

		CAT_RIES				
		1	2	3	4	Total
PUNTCBCL	Mean	56.50	60.60	66.00	76.20	76.20
	N	4	5	6	10	10
	Std. Deviation	2.38	9.02	9.14	7.89	7.89

En la categoría de riesgo 1, se obtuvo un puntaje medio de 56.50, con una desviación estándar de 2.38. El puntaje de corte por debajo del cual se considera un caso con categoría clínica es de 59. Es decir que el puntaje medio obtenido en esta categoría se ubica en los valores de la población con categoría normal. En las restantes tres categorías los puntajes medios están todos por encima de lo que corresponde a los valores de la categoría normal. En la categoría 2, la media es de 60.60, que correspondería al puntaje para la categoría fronteriza, y en las categorías 3 y 4, con valores de 66 y 76.20 los puntajes corresponden a la categoría clínica.

5. Conclusiones

Luego de comparar la incidencia de indicadores asociados a psicopatología en los distintos grupos y subgrupos de niños que participaron de la investigación, expuestos a un número variable de factores de riesgo, es posible responder a las preguntas formuladas al plantear el estudio de campo. Los niños en situación de riesgo para la salud mental presentan una incidencia de indicadores asociados a psicopatología considerablemente mayor que los niños que no están expuestos a esta situación, y esta incidencia aumenta a medida que aumenta el número de factores de riesgo a los que está expuesto un niño. En cambio, los niños considerados sin riesgo para la salud mental, presentan predominantemente una categoría diagnóstica normal. Tanto la hipótesis sobre la diferencia de grupos, entre el grupo de riesgo y el grupo sin riesgo, como la hipótesis del aumento de incidencia de indicadores asociados a psicopatología a partir de la acumulación de factores de riesgo, resultaron sustentadas por los datos.

Un hallazgo inesperado para este estudio fue que la incidencia de indicadores asociados a psicopatología recién se hizo evidente a partir de un número muy alto de factores de riesgo. Los niños en la primera categoría del grupo de riesgo (categoría 1), expuestos a menos de seis factores de riesgo, no presentaban una presencia clínicamente significativa de dichos indicadores. Pero estos resultados deben relativizarse en virtud de que fue el grupo menos numeroso dentro de las cuatro categorías del grupo de riesgo (16% de la muestra de riesgo), y de que su número puede no haber sido suficientemente representativo. Sin embargo, esta situación refuerza la hipótesis de que el riesgo real para la salud mental provie-

ne de la acumulación de factores, y que pocos factores de riesgo no tienen incidencia sobre la salud mental y la psicopatología.

Los resultados expuestos respaldan las ideas postuladas teóricamente sobre la importancia de las experiencias de un niño en el contexto familiar y social y de su vulnerabilidad a sus fallas cuando éstas se acumulan. En el estudio de los trastornos infantiles es de importancia fundamental el análisis de las características del ambiente que rodea al niño. La relación de un niño con sus padres y la forma en que es tratado por ellos, han demostrado ser elementos de máxima importancia en el desarrollo emocional de un niño. Pero no es suficiente identificar una perturbación vincular para explicar la etiología de un trastorno mental en un niño. Ya sea directamente, como en el caso de factores como personalidad de los padres, o indirectamente, como en el caso de la situación socio-económica de la familia, múltiples variables tienen impacto sobre la cualidad de los vínculos de un niño con sus padres. La parentalidad está fuertemente determinada por los sistemas en los que la familia está inserta (Osofsky, 1995; 2000; Barnebie, 2002). La interconexión de diferentes sistemas que operan en diversos niveles de complejidad permite apreciar cómo mucho factores de riesgo se condensan en la relación padres-hijo. En esencia, una perspectiva integral de la etiología convierte una variable independiente, como el vínculo entre los padres y el hijo, en una variable dependiente, una variable que debe ser explicada en sí misma (Belsky, 1999). Esto implica que no es suficiente comprender una determinada patología como una consecuencia de una mala vincularidad entre los padres y el hijo: es preciso contemplar aquellas variables en juego que resultan en que esos padres se vinculen mal con su hijo.

Para comprender la situación emocional de un niño entonces, no es suficiente con relevar y clasificar sus síntomas; ni siquiera es suficiente con analizar profundamente su personalidad. Un niño como individuo está inserto en un contexto familiar de cuyas características depende, y la familia a su vez está inserta en un contexto social que tiene impacto sobre ella. Estos sucesivos sistemas se combinan entre sí para llegar a un resultado particular. Ningún eslabón en la cadena puede ser soslayado para alcanzar una comprensión integral de la etiología de un trastorno mental en un niño. La comprensión profunda y completa en cada caso en particular es lo que guía las específicas intervenciones clínicas. A

nivel general, conocer cuáles son y cuál es la dinámica de los factores que ponen en riesgo la salud mental en la niñez permite actuar antes de la instalación de los trastornos, a través de la implementación de estrategias de prevención primaria.

Los especialistas dedicados a la salud mental en la infancia deben mantener una doble perspectiva, una volcada hacia el niño y la calidad de sus vínculos, y otra volcada hacia sus padres y sus posibilidades. En la gran mayoría de los casos los padres protegen a sus hijos y buscan su bienestar. Cuando los padres ejercen inadecuadamente sus funciones, las situaciones que conducen a ello tienen que ser investigadas y comprendidas. Lo que se busca no es juzgar a los padres sino en cambio comprenderlos para poder reparar a través del trabajo clínico.

Bibliografía

- ACHENBACH, T. (2001) *Manual for the Aseba School-Age Forms and Profiles* ASEBA- Child Behavior Checklist, Research Center for Children, Youth and Families, Inc..
- BALBERNIE, R. (2002): An infant in context: multiple risks, and a relationship *Infant mental health*,. 23 (3), pp. 329–341.
- BELSKY, J. (1999): Interactional and contextual determinants of attachment security. En J.Cassidy &P.R. Shaver (eds), *Handbook of attachment* New York: The Guilford Press, págs: 249 –264.
- DAVIS, H.; DAY, C.; COX, A.; CUTLER, L. (2000) Child and Adolescent Mental Health Needs Assessment and Service Implications in an Inner City Area. *Clinical Child Psychology and Psychiatry* 1359–1045 (200004) 5:2 SAGE Publications (London, Thousand Oaks and New Delhi) Vol. 5(2): 169–188; 012063.
- DI BÁRTOLO, I. (2002) Patrones de apego e indicadores de psicopatología infantil en una muestra de riesgo. *Plan de tesis doctoral*, inédito.
- DI BÁRTOLO, I. (2003, a): Los Factores de riesgo para la Salud mental en la Niñez. *Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, Memorias de las X Jornadas de Investigación. Aportes de la Investigación en Psicología. I*, pp. 46-49
- DI BÁRTOLO, I. (2003,b): El estudio de la resiliencia en poblaciones de riesgo *Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, Memorias de las X Jornadas de Investigación. Aportes de la Investigación en Psicología. I*, 50-53.
- ERICKSON, M. F.; SROUFE, L. A.; EGELAND, B. (1985). The relationship between quality of attachment and behavior problems in preschool in a high-risk sample. In I. Bretherton Y E. Waters (Eds), Growing points of attachment theory and research, *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, (1-2, serial No 209), pp.147-156.

- GREENBERG, M. T. (1999) Attachment and Psychopathology in Childhood, en *Handbook of Attachment, Theory, Research, and Clinical Applications* J.Cassidy, P.Shaver (Eds) New York :The Guilford Press.
- GREENBERG, M. T.; CICHETTI, D.; CUMMINGS, E.M. (1990) *Attachment in the preschool years: Theory, research and intervention*. Chicago: University of Chicago Press.
- GREENBERG, M. T.; DEKLYEN M.; SPELTZ, M. L.; ENDRIGA, M. C. (1997). Attachment security in preschoolers with and without externalizing problems: A replication. *Development and Psychopathology*, 3, pp. 413-430.
- GREENBERG, M. T.; SPELTZ, M. L.; DEKLYEN M. (1993) The role of attachment in the early development of disruptive behavior problems. *Development and psychopathology*, 5, pp.191-213
- GOODMAN, S. H.; HOVEN, C. W.; NARROW, W. E.; COHEN P.; FIELDING, A.; ALEGRIA, M.; LEAF, P. J.; KANDEL; MCCUE, S.; HORWITZ, M.; BRAVO, M.; MOORE, R.; DULCAN M. K. (1998) Measurement of risk for mental disorders and competence in a psychiatric epidemiologic community survey: The National Institute of Mental Health Methods for the Epidemiology of Child and Adolescent Mental Disorders (MECA) Study *Society of Psychiatry Psychiatric Epidemiology*, 33.
- HAGGERTY, R. J.; SHERROD, L. R.; GARMEZY, N.; RUTTER, M. (1994): *Stress, Risk, and Resilience in Children and Adolescents: Processes, Mechanisms, and Interventions*. New York: Cambridge University Press.
- JENKINS, J. N.; SMITH, M.A. (1990): Factors protecting children living in disharmonious homes: maternal reports. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 29: 60-69.
- KAGAN, J. (1984): *The Nature of the Child*. New York: Basic Books.
- LANDY, S. (2000): Assessing the risks and strengths of infants and families in community-based programmes. En J.D.Osofsky &H.E.Fitzgerald (Eds.), *WAIMH handbook of infant mental health: Vol.2.Early intervention,evaluation,and assessment*, New York: John Wiley & Sons,Inc. pp.335 –375.
- LAUCHT, M. (2000) Behavioral Sequelae of Perinatal Insults and Early Family Adversity at 8 Years of Age *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, Pediatrics*, 105 pp.662-670.

- OSOFSKY, J. D.; COHEN, G.; DRELL, M. (1995): The effect of trauma on young children: A case of 2-year-old twins. *International Journal of Psychoanalysis*, 76, pp. 595 –607.
- OSOFSKY, J. D.; HANN, D. M.; PEEBLES, C. (1993): Adolescent Parenthood: Risks and opportunities for mothers and infants. In C.H.Zeanah (Ed.), *Handbook of infant mental health*. New York: The Guilford Press. pp.106 –119.
- OSOFSKY, J. D.; THOMPSON, M. D. (2000): Adaptive and maladaptive parenting: Perspectives on risks and protective factors. En J.P.Schonkoff & S.J.Meisals (Eds.), *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge: Cambridge University Press. pp.54 –75.
- OYEN, A. S.; LANDY, S.; HILBURN-COBB, C. (2000): Maternal attachment and sensitivity in an at-risk sample *Attachment and Human Development*, Vol 2, Issue 2.
- PHELPS, J. L.; BELSKY, J.; CRNIC, K. (1998) *Earned security, daily stress, and parenting: a comparison of five alternative models*. *Development and Psychopathology*, 10 pp. 21-38.
- RUTTER, M. (1981) Stress, coping and development: some issues and some questions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22, pp. 323-356.
- RUTTER, M. (1989) Pathways from childhood to adult life. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, pp. 23-51.
- RUTTER, M. (1995) Psychosocial adversity: risk, resilience and recovery. *Southern African Journal of Child and Adolescent Psychiatry*, 7 pp. 75-88.
- RUTTER, M. (1999) Resilience concepts and findings: implications for family therapy, *Journal of Family Therapy*, 21, Issue 2.
- RUTTER, M., CHAMPION, L.; QUINTON, D.; MAUGHAN, B.; PICKLES, A. (1995) Understanding individual differences in environmental risk exposure. In: P. Moen, G.H. Elder Jr. and K. Luscher (eds) *Examining Lives in Context: Perspectives on the Ecology of Human Development* (pp. 61-93). Washington, DC: American Psychological Association.
- SAMANIEGO, V. C. (1998): El Child Behavior Checklist: su estandarización y aplicación de un estudio epidemiológico." Problemas comportamentales y sucesos de vida en niños de 6 a 11 años de edad. Informe final. Beca UBACYT. Biblioteca de la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

- SAMEROFF, A.(2000): Ecological perspectives on developmental risk. En J.D.Osofsky &H.E.Fitzgerald (Eds.),WAIMH handbook of infant mental health:Vol.4New York:John Wiley & Sons, Inc. .pp.1 –33
- SHAW, D. S.; OWENS, E. B.; VONDRA, J. I.; KEENAN, D.; WINSLOW, E.B. (1997) Early risk factors and pathways in the development of early disruptive behavior problems. *Development and Psychopathology*, 8, pp. 679-700.
- SROUFE, L. A. (1997) Psychopathology as development. *Development and Psychopathology*, 9, pp. 251-268.
- ZEANAH, C. H.; BORIS, N. W.; LARRIEU, J.A.(1997): Infant development and developmental risk: A review of the past ten years. *American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 32 (2), pp. 165 –178.

Notas

¹ Este trabajo de investigación fue realizado en el marco del programa de estímulo a la investigación y aportes pedagógicos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Católica Argentina

Recensión Bibliográfica

Fonagy P.; György Gergely; Jurist e; Target m. (2002). *Affect Regulation, Mentalization, and the Development of the Self*. (Regulación del Afecto, Mentalización y Desarrollo del Self) . New York: Other Press.

Marcelo Noël

Pontificia Universidad Católica Argentina

Dentro de una vigorosa corriente que busca el acercamiento entre disciplinas de la mente, con fuerte arraigo en la investigación, Peter Fonagy, de Londres, es un visible capitán. Pudimos escucharlo durante una no tan lejana estadía suya en Buenos Aires, en la que abogó por esta confluencia (Fonagy P.1998). Una serie de artículos suyos titulados “*Playing with Reality*” realizados junto con Mary Target ha sido ya publicada en español (Fonagy y Target 1996 y 2001; Target y Fonagy 1996.). Son esos artículos, en los que estos autores muestran algunas de sus aproximaciones conceptuales y adelantan un modelo del desarrollo de la subjetividad así como investigaciones clínicas y empíricas que sustentan dicho modelo, los que han permitido incrementar su accesibilidad e interesar al lector en nuestro idioma.

Fonagy y Target introducen en sus trabajos un concepto de *Mentalización*, central en su modelo. Una idea general sobre el concepto señala que es el proceso por el que reconocemos que tener una mente media nuestra experiencia del mundo, dicho con palabras de ellos, entienden a la *Mentalización* como “*la capacidad de concebir estados mentales en sí mismo y en otros*” (Fonagy et al. 2002 P.23.). Otro concepto directamente relacionado provisto por estos autores es la denominada *Función reflexiva*, se trata en este caso de la operacionalización con fines de investigación, del conjunto de capaci-

dades mentales que generan mentalización, estas involucran tanto componentes reflexivos como interpersonales que proveen al individuo, si todo va bien, con una capacidad bien desarrollada para distinguir la realidad interna de la externa así como los procesos mentales y emocionales intrapersonales de los interpersonales.

El concepto “*Mentalización*” es de traducción y explicación difícil pues se lo ha utilizado con diversos sentidos. Existe una recomendable revisión sobre las dimensiones implícitas en el término, hecha por los canadienses Lecours y Bouchard (1997), en la que se cotejan las fuentes en inglés y francés, las cuales no siempre están plenamente advertidas o referidas las unas a las otras en trabajos en esas respectivas lenguas (citan como fuentes a Segal, 1957; Bion, 1962; Marty, 1962; Luquet, 1987; Green, 1975). En esa revisión de Lecours y Bouchard se considera al término “*mentalización*” como abarcando un área semántica que apunta a procesos de representación, simbolización y abstracción en niveles crecientes de complejidad; por otra parte, dicen los canadienses, muchas nociones ya familiares nominadas de otros modos también reclaman significados similares, a veces parcialmente coincidentes otras incompatibles (e.g: Capacidad de Simbolización, Proceso secundario, elaboración, función alfa, ligadura psíquica, trabajo de duelo. Lecours S. y Bouchard M-A. 1997). El concepto de “*mentalización*” en P. Fonagy, que ha sido apuntado antes, difiere del grupo de nociones reseñadas por Lecours y Bouchard. En nuestra Universidad (UCA, L. Heer, 2000), también el concepto *Mentalización* de Fonagy como capacidad individual de formar una “*teoría de la mente*” debió ser diferenciado del de Pierre Marty, entendido como capacidad de elaboración psíquica a través del funcionamiento asociativo preconsciente, noción más difundida que la de Fonagy, a mi entender, en Buenos Aires. (Marty P. 1962,1990,1991, Calatroni M 1998). Parece oportuno hacer algunas muestras aquí sobre cómo algunas nociones alrededor del término *mentalización* sufren en nuestro idioma cuando intentan ser traducidas. Puede ilustrarse con la así denominada “*teoría de la mente*”, tal como la llama Henry Wellman en su libro *The Child's Theory of Mind* (1990), Wellman está en esa obra envuelto en una conversación con otros autores que venían preguntando retóricamente en los títulos de sus artículos científicos “*Does the Chimpanzee Have a Theory of*

Mind?” (“Tienen los chimpancés una Teoría de la Mente”) (Premack D. y Woodruff G, 1978), o “*Does the autistic child have a “theory of mind”*” (“Tiene el niño autista una “Teoría de la Mente”) (Baron-Cohen, S., Leslie, A.M., y Firth, U. 1985), repicando el título anterior, siempre alrededor de la idea de capacidad individual de concebir al otro y a sí provisto de estados mentales, del mismo modo como lo hacen Fonagy y Target. La traducción al español del libro de Wellman propone: “Desarrollo de la teoría del pensamiento en los niños”, traducción que hace a la vez perder el contexto y sentido que porta el título original. Para enfatizar las dificultades de traducción en esta área conceptual, se puede apreciar la publicación de fe de erratas (8 en total) en las traducciones al español de “*Playing with reality*” en la Revista Uruguaya de Psicoanálisis (Morató de Neme, 2001, p. 13) Basten estas muestras para apreciar las dificultades idiomáticas alrededor del concepto que se está abordando.

Las dificultades de lengua no son sólo idiomáticas, sino que también existen dentro y entre disciplinas. Atendiendo a esas dificultades el Congreso Psicoanalítico Internacional, que tuvo lugar en la ciudad de Nueva Orleans en Marzo de 2004, fue denominado “*Trabajando en las Fronteras*”, en alusión entre otras fronteras a las conceptuales. Tuvieron en ese Congreso Internacional un destacado lugar expositores de distintas disciplinas (i.e: Damasio A.) que bregaron tanto por la confluencia cómo por la adecuada discriminación en las áreas de frontera teórica y de investigación. En ese ámbito de apertura interdisciplinaria Target y Fonagy dictaron en Nueva Orleans un curso sobre la arriba referida “Función Reflexiva”, al que asistí. Fue en ese curso donde el tratado conjunto “**Affect Regulation, Mentalization, and the Development of the Self**”, cobró dimensión y atrajo mi atención motivando esta reseña. El libro merece una traducción al español y seguramente la tendrá, la tarea del traductor, como sugiero arriba, no será sencilla. Una finalidad de esta reseña es señalar los accesos a las ideas de los autores que ya están traducidas al español, proveniente de otros artículos suyos.

“**Affect Regulation, Mentalization, and the Development of the Self**” es un libro de autoría conjunta, en la que a los ya mencionados P. Fonagy y

M. Target se le suman por un lado György Gergely de Budapest, una voz aquilatada en teoría e investigación en desarrollo humano, aportando sus propios enfoques, agrega Gergely en la obra, además, noticias sobre sus trabajos conjuntos con colegas norteamericanos, particularmente Watson (Gergely y Watson, 1996) y la conversación académica con otros pares (i.e: Meltzoff, Stern, Thevarten. (cfr. B. Beebe et al. 2003)). Por otro lado, completa el conjunto de autores Elliott Jurist de Nueva York, brindando su aporte, según mi impresión, tanto en el marco filosófico como en la organización conceptual de la obra. Este equipo de autores, en su conjunto, deja ver junto con la propia, una rica trama de trabajo entre grupos y disciplinas extendidos por el mundo. Asoman entre estos el University College de Londres, la Menninger Foundation de Kansas, el Departamento de Psicología de Berkeley o el Laboratorio de Desarrollo Psicológico de Budapest, para nombrar algunos de los nudos más conspicuos de esta amplia y densa red.

La obra está dirigida a una audiencia múltiple. Psicólogos clínicos e investigadores, psicoterapeutas, profesionales de disciplinas interesadas en el desarrollo humano tanto normal como patológico y en la psicopatología del niño y el adulto. Puede interesar a psicoanalistas tanto como a filósofos y educadores. Los autores intentan expresamente resaltar la importancia crucial que tienen las investigaciones y trabajos teóricos sobre el desarrollo temprano para la comprensión de la psicopatología y para enriquecer las psicoterapias.

El conjunto de la obra está organizado desde tres puntos de mira. Una perspectiva teórica, en la que se incluye el subrayado de la relevancia, así como algunas reformulaciones de la “*Teoría del apego*”. Los autores buscan destacar particularmente la importancia del vínculo de apego para el despliegue de la llamada “*función reflexiva*”, citada antes. Esta capacidad “*mentalizadora*” es, según ellos, un determinante clave para la organización subjetiva y la regulación del afecto; capacidad que, argumentan, se adquiere en el contexto de las relaciones más tempranas del infante con su entorno social.

En esta perspectiva teórica, los autores adoptan una aproximación interdisciplinaria a la conformación de teoría sobre el afecto y su regulación, por lo

que agregan una cuidadosa revisión de lo estudiado hasta el momento en este campo, además de trazar un mapa y hoja de ruta muy valiosa, según mi opinión, para quienes se interesan por el estudio de la afectividad humana.

Como segunda perspectiva presenta las miras, resultados y conclusiones de las investigaciones en desarrollo humano. Aquí destacan las elaboraciones de la “Teoría del espejamiento afectivo por biofeedback social” presentado cómo un modelo de desarrollo de la subjetividad. Este conjunto teórico, si bien ya fue adelantado en la publicación de Gergely y Watson (1996)¹, y en los tres trabajos de la serie “Playing with Reality” de Fonagy y Target, también ya mencionados al comienzo de esta reseña, es puesto en este libro en un contexto nuevo.

A esta novedosa teoría, el modelo de Gergely y Watson, sobre el desarrollo de la conciencia de sí y el control emocional de sí mismo en la infancia, podría reclamársele, a mi juicio, una denominación más concisa y eufónica. Sin embargo uno de los autores, en un elegante trabajo posterior (Gergely, 2003), se muestra muy consciente de esas dificultades, tanto cómo sumamente preciso y cuidadoso con las denominaciones. En ese trabajo de 2003, tomándolo a modo de ejemplo, Gergely se refiere a un concepto de su autoría con similares problemas de denominación (“Teleological emulation”), al que luego de reconocer y disculparse por lo “*algo tortuoso*” del nombre elegido (Gergely, 2003, p. 124), se toma un considerable espacio para explicar la motivación teórica de este nombre. En forma análoga, se puede apreciar ese esfuerzo por justificar la denominación “*Social Biofeedback Theory of Affect-mirroring*” a lo largo de todo el planteo de la teoría en la obra que está siendo reseñada, esfuerzo que probablemente le permitió, esta vez, ahorrar las disculpas.

Esta teoría es uno de los centros de gravedad de la obra, toma como punto de partida preguntas sobre la atribución de estados mentales intencionales, tales como metas, deseos, creencias y emociones, tanto a sí cómo a otros (Dennett ,1987). El recorrido de los autores subraya la posición privilegiada de los estados emocionales, más fáciles de inferir en el otro por su exhibición facial y en sí mismo por el característico estado de sentimiento que

acompaña regularmente a algunas emociones básicas (Ekman y Davidson, 1994; Ekman, 2003; Izard, 1977), para el desarrollo de las capacidades de atribución de estados mentales intencionales.

Una preocupación principal que recorre la obra es enfocarse particularmente sobre el *desarrollo* de la representación de estados psicológicos en la mente, más específicamente sobre el modo en que el self psicológico está enraizado en la atribución de estados mentales al self y al otro. Como anotábamos al principio, los autores consideran que la *mentalización* es un proceso por el cual llegamos a reconocer que tener una mente, la propia y la ajena, media la experiencia del mundo.

Esta capacidad de atribuir estados mentales emerge de la interacción con la madre (el proveedor de cuidados), en el contexto de una relación de apego, vía un proceso que llaman de “*espejamiento afectivo*”. Uno de los resultados del espejamiento afectivo es que la experiencia interna adquiere representaciones de segundo orden a través de la internalización de las acciones especulares del proveedor de cuidados.

La rudimentaria experiencia temprana del mundo interno consiste, según los autores, en dos modos alternantes -un modo de “*equivalencia psíquica*” en el que el contenido de la mente y la realidad se equiparan y un modo “*pretendido*”, “*hacer cómo*”, en el que la fantasía está desacoplada de la realidad externa, modos de funcionamiento que habían sido presentados ya en “*Playing with reality*”.

Nos muestra el libro argumentos para vislumbrar cómo la interacción segura y lúdica con los cuidadores lleva a la integración de esos modos, “*Pretendido*” y “*Equivalente*”, creando *mentalización*. La idea principal es que el infante humano sólo llega a sentirse sujeto si es reconocido como tal por sus cuidadores, si se lo trata como poseedor de una mente, con intenciones, deseos y afectos independientes de los de estos cuidadores, aún antes de que el pequeño tenga una concepción de una mente tanto propia cómo ajena.

Los autores pretenden mostrar cómo, en cambio, en los casos de cuidados crónicamente insensibles o fuera de sintonía pueden generarse fallas en la

construcción del self, de aquí, nos dicen, es que surge como consecuencia en el infante un imperativo a considerar a la representación del estado mental del objeto como si esta fuese un estado propio.

En el desarrollo temprano este aspecto es considerado como propio, llaman a esto “internalización” de un self ajeno [*“alien self”*], para ser manejado luego por el incipiente psiquismo con lo que los autores denominan “externalización”; esto lo lograría mediante estrategias por las cuales este aspecto ajeno vivido como propio, es adjudicado luego al mundo exterior. Estos procesos patogénicos contribuyen a una organización patológica del self, que mantiene ulteriormente la necesidad constante de adjudicar proyectivamente a las relaciones significativas estos aspectos “ajenos”.

La obra se completa con una perspectiva clínica con ilustraciones de casos, variados, claros e informativos sobre los desarrollos precedentes. Los autores nos acercan, asimismo, hipótesis sobre la génesis de algunos trastornos de la personalidad, que amplían la comprensión tanto cómo los recursos de aproximación técnica a una importante gama de áreas de la psicopatología de la personalidad, haciendo un particular hincapié en la patología “límitrofe” [Borderline].

Esta obra fruto de la integración de esfuerzos de investigación de varios centros académicos diestramente tejida por sus autores, no exime al lector de un importante esfuerzo a su vez. La obra tiene el porte de un tratado, como tal para poder abarcarlo requiere la disponibilidad de un largo y reflexivo período de lectura. No sólo el tamaño, sino que también su explícito intento de acercar campos no siempre conciliados o conocidos entre sí llevan naturalmente al lector a interesarse por las áreas necesariamente nuevas a su conocimiento, dependiendo del bagaje con el que se haya acercado a ella. En mi caso, para ofrecerlo como ejemplo, ha sido el área de investigación en desarrollo temprano la que me obligó, con gusto, a ampliar la lectura hacia muchas de las muy profusas indicaciones de referencia que aporta el libro. El esfuerzo no se limita sólo a sus páginas, la cosecha tampoco.

Particularmente fecundas a la investigación parecen ser las indicaciones sobre el uso que pueden hacer los cuidadores de infante del, así llamado en

el libro, “*marcado*” especular del afecto. Los estudios sobre el marcado especular del afecto, su contingencia y congruencia con los estados afectivos del bebé, permiten herramientas empíricamente valiosas para proponer y comprobar hipótesis sobre la organización de la experiencia emocional así como sus derroteros normales o patológicos.

Otra propuesta igualmente fecunda, en este caso para las psicoterapias, es la noción de “*afectividad mentalizada*”, término que acuñan y desarrollan en la obra para denotar una capacidad de modulación de estados afectivos. Con esta noción apuntan al núcleo central de las experiencias psicoterapéuticas de casi todas las orientaciones, promover una comprensión experiencial por sobre la intelectual.

Como obra con pretensión a un importante espacio de consideración en los campos que abarca, no pueden faltar puntos de controversia. En el texto mismo del libro se “eligen” interlocutores en disidencia. Como ejemplo de antagonista frecuentemente citado figura André Green, lo mencionan en relación con las preocupaciones de este por el peligro de un efecto disolutivo sobre el psicoanálisis que pudiese ejercer la importación de ideas desde la biología o las teorías del desarrollo (p. 83). Ciertamente Green presenta su preocupación, pero su advertencia parece más destinada a prevenir sobre la confusión de mezcla inadecuada de modelos. (cf. Green, 1990, p. 207). Como fuese, la discusión sobre la pertenencia o no de muchas de las ideas presentadas en este libro al acervo psicoanalítico, si bien es, a mi juicio, pertinente, no invalida la importancia de este firme alegato de confluencia para toda la psicología académica, psicoanálisis incluido aunque dando debido lugar a las precauciones levantadas por A. Green.

Personalmente, la lectura de *Affect Regulation, Mentalization, and the Development of the Self* me mueve a agradecimiento a los autores por la generosa apertura y guía hacia áreas que aún no había abordado; áreas que serán seguramente distintas para cada uno que emprenda el camino de atravesar esta obra. El agradecimiento pasa a ser reconocimiento en lo que toca a las originales presentaciones desarrolladas, que seguramente abonarán el campo para la investigación empírica y clínica en los años por venir. A la psicología rioplatense le beneficiaría, sin duda, una versión en español de este tratado conjunto.

Referencias Bibliográficas

- BEEBE, B.; SORTER D.; RUSTIN, J.; KNOBLAUCH S. (2003). A comparison of Meltzoff, Thevarten, and Stern. *Psychoanalytic Dialogues*, Vol 13, No 6, pp. 777-804. (Trad. Cast. González, M.; Baz, M. E. B.) Una comparación entre Meltzoff, Thevarten y Stern. *Aperturas Psicoanalíticas*. Julio 2004 Nro. 17.
- BARON-COHEN, S.; LESLIE, A.M.; Y FIRTH, U. (1985) Does the autistic child have a "theory of mind. *Cognition*_21, pp. 37-46
- CALATRONI, M. (1998). *Pierre Marty y la Psicósomática*. Amorrortu Ed. Cap. 7 pp. 110-127.
- DENNETT D.(1987) *The intentional Stance*. (Trad. Cast.Zaedunaisky, D.) *La actitud intencional*. Gedisa Barcelona Original: *The intentional Stance*. Cambridge Mass. MIT Press.
- EKMAN, P. (2003). *Emotions Revealed*_ Plenum N. York.
- EKMAN, P.; DAVIDSON, R. (1994) *The Nature of Emotions*. *Fundamental Questions*. N.York: Oxford University Press.
- FONAGY, P. (1998). Cómo hacer al psicoanálisis relevante en el próximo milenio. The use of multiple method of makin psychoanalysis treatment relevant in the next millenium. Pp. 13-37.En Castellano: El uso de métodos multiples para hacer al tratamiento psicoanalítico relevante en el próximo milenium. Publicada en inglés y español en Berro I, Pelegrin C. (comp.). *Actas Conferencia Latinoamericana de Investigación IPA*. Bs. As. Sept. 1998
- (1999). Persistencias transgeneracionales del apego: una nueva teoría. *Aperturas Psicoanalíticas* (serie en red) Nro.3 (Trad.Cast. Iceta, M.) Disponible en FTP: <http://www.aperturas.org/3fonagy.html>.
- (2000). Conceptions on the affection. (Trad.Cast. Iceta, M.) Apegos patológicos y acción terapéutica. *Aperturas Psicoanalíticas*. (serie en red) N° 4. Disponible en FTP <http://www.aperturas.org/4fonagy.html>

- FONAGY, P.; TARGET M. (1996). *Playing with reality: I. Theory of mind and the normal development of psychic reality*. International Journal of Psycho-Analysis. 77, pp. 217-233. En español: Jugando con la realidad-I Teoría de la mente y el desarrollo normal de la realidad psíquica. En: *Libro anual de Psicoanálisis* 1996, XII, pp. 11-27. (ver Target Fonagy)
- (2001). Jugando con la realidad III. La persistencia de la realidad psíquica dual en pacientes borderline. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*. 94, pp.14-47.
- GERGELY, G.; WATSON J. (1996). The social biofeedback theory of parental affect-mirroring: the development of emotional self-awareness and self-control in infancy. *Int. J. Psycho-Anal.* 77, 1181-1212 En español: Reseña de Ariel Perea en Aperturas Psicoanalíticas (publ. electrónica) Julio 2004 – N° 17.
- GREEN, A. (1986). Conceptions on the affection(9ª re-impresión) Paterson Cocherter: UK. (Trad.Cast...) Concepciones sobre el afecto. En: *De Locuras privadas*. Buenos Aires: Amorrortu. pp.163-217, 2001.
- HEER, L. (2003) *El concepto "Mentalización" en Pierre Marty y Peter Fonagy*. Tesis de Licenciatura UCA. Bibl. Central.
- IZARD, C. (1977). *Human Emotions*. NewYork: Plenum
- LECOURS, S.; BOUCHARD, M. A. (1997) Dimensions of mentalisation: outlining levels of psychic transformation. *Int. J. Psycho-Anal.* 78, pp. 855-876.
- MARTY, P.; M'UZAN, M. (1962) La pensée opératoire. Intervention sur le rapport de M. Fain et Ch. David: Aspects fonctionales de la vie onirique. *Revue Française de Psychanalyse* XXVII, 1963. Pág. 345-56. En español cómo: El Pensamiento Operatorio. *Revista de Psicoanálisis*, XL, N. 4, 1983, pp. 711-21.
- MARTY, P. (1990). *La Psychosomatique de l'adulte*. Paris: Presses Universitaires de France. (Trad. Cast. Calatroni, M.) *La Psicossomática del Adulto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- (1991). *Mentalisation et psychosomatique*. Lab. Delagrangé, colección: *Les empêcheurs de penser en rond*. En español *Mentalización y psicossomática*. En Calatroni M. 1998. *Pierre Marty y la Psicossomática*. Buenos Aires: Amorrortu Ed. Cap. 7. pp. 110-127.

- MORATÓ DE NEME, R.(2001). Jugando con la realidad III P. Fonagy y M. Target. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*. 94, 13
- PREMACK, D.; WOODRUFF, G. (1978). Does the Chimpanzee Have a Theory of Mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1, pp. 515-26. (citado en Wellman 1991 y Dennett).
- TARGET, M.; FONAGY, P. (1996). Playing with reality II: The development of psychic reality from a theoretical perspective. *International Journal of Psycho-Analysis*. IPA. 77, pp. 459-479. Jugando con la realidad -II El desarrollo de la realidad psíquica desde una perspectiva teórica. *Libro Anual de Psicoanálisis 1996*. XII pp. 65-85.IPA._
- WELLMAN, H. (1990). *The Child's Theory of Mind*. Cambridge: Ma Bradford Books/MIT Press. (Trad. Cast. Trad. Cast.Boulandier, C.) *Desarrollo de la Teoría del Pensamiento en los niños*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer, 1995.

Notas

¹ En “The Social Biofeedback Theory of Parental Affect-Mirroring”

Recensión Bibliográfica

Billig, Michael (1999). *Freudian Repression* (La represión Freudiana). Cambridge: University Press.

Ernesto Alonso

Universidad Austral

El profesor Dr. *Michael G. Billig* es un académico británico que enseña, desde hace casi dos décadas, Psicología Social y Ciencias Sociales en el *Social Sciences Department* de la *Loughborough University*, en el centro – este de Inglaterra. Es, además, uno de los miembros fundadores del afamado *Discourse and Rhetoric Group (DARG)* que depende de dicho Departamento y que en los últimos años ha ganado prestigio internacional por sus importantes contribuciones en el ámbito de la psicología social mediante el desarrollo de modelos teóricos y metodológicos alternativos tales como la así llamada psicología social discursiva, nuevos estudios dentro de la sociología del conocimiento y del construccionismo social y diversas estrategias de análisis provenientes de la lingüística y la semiología contemporáneas.

Antes de examinar la obra que nos ocupa conviene que digamos algunas palabras tanto sobre esta amplia corriente de pensamiento que domina una parte de la psicología social como así también sobre las ideas y la obra de nuestro autor en general. Vasta es ya la producción científica del Profesor Billig, no obstante su juventud, pues viene publicando extensamente desde fines de la década del 70, apenas concluido su doctorado en la Universidad de Bristol bajo la dirección del Dr. *Henri Tajfel*. En mi opinión, su contribución más importante data de 1987 cuando publicó *Arguing and Thinking. A rhetorical approach to social psychology*. Esa obra fue un intento serio y sis-

temático de dotar a la psicología social contemporánea de un aporte que, no solo a juicio del autor sino de muchos investigadores en dicha disciplina, no había tenido hasta el presente. Trata allí, en efecto, de revalorizar el estudio del lenguaje como fundamento de la interacción social mediante el análisis detallado del discurso, esto es, las relaciones de los actores sociales dentro del contexto social y cultural en el que tienen lugar los actos de habla. Para Billig la noción de discurso remite siempre a la necesidad de examinar las condiciones sociales, políticas e ideológicas de producción, emisión y recepción de los significados `negociados` por dichos actores en los intercambios conversacionales. Como se ve por lo dicho, para estos autores, importan menos las reglas lógicas de coherencia y consistencia que gobiernan la lengua entendida como un sistema cerrado de signos.

Por lo demás, la revalorización del lenguaje como discurso se asienta también en la noción de que todo discurso tiene, de suyo, una dimensión retórica; es decir, el lenguaje y los usos del lenguaje están orientados de tal suerte que han de servir siempre para justificar una posición y rebatir o criticar la contraria. De este modo, se pasa de una concepción del lenguaje entendido como instrumento del pensamiento y de los procesos psicológicos interiores – tema central en las distintas orientaciones cognitivas de la psicología social actual– a una visión en la que el lenguaje es, sobre todo, constructor de versiones, capaz de crear diferentes `realidades` en las que los distintos intereses de los actores involucrados están en juego. Así, y para esta concepción constructivista del lenguaje, no habría posibilidad de definir una serie de condiciones objetivas a las que debieran referirse los usos y las prácticas lingüísticas de los actores como si la función del lenguaje fuera describir lo más rectamente posible un estado de cosas en el mundo exterior. Por el contrario, no hay realidades objetivas sino en la medida en que son definidas por los intereses, las necesidades y los juegos lingüísticos de los actores comprometidos en los actos de habla. Apurando las cosas, para los psicólogos sociales que adoptan modelos analítico-discursivos para desarrollar su disciplina, las funciones retóricas del lenguaje menos describen y representan procesos mentales y sociales y más construyen y crean versiones alternativas que compiten entre sí sostenidas por los mecanismos ocultos de la ideología.

Si el carácter activo y constructor de versiones alternativas es el primer rasgo de la aplicación de teorías y modelos del discurso al análisis de los fenómenos psico – sociales, el segundo rasgo distintivo de este nuevo *look* en psicología social es el de considerar dichos modelos no como estrategias metodológicas alternativas, de carácter cualitativo, a la par que funcionan otros métodos y técnicas disponibles. La psicología social discursiva pretende ser una psicología en sí misma y por derecho propio, no ya una simple colección de técnicas cualitativas más o menos útiles e interesantes a las que pueda recurrir cualquier investigador. Con otras palabras, no se trata aquí de que un psicólogo social pueda echar mano a distintos métodos y técnicas de investigación posibles –incluyendo los modelos analítico-discursivos- independientemente de la concepción teórica que tenga sobre lo social, sobre el lenguaje y aún sobre la naturaleza de la investigación científica y los métodos utilizables. Para este caso, y con razón, también puede decirse que la teoría determina el método. En resumen, se advierte que la postura de Billig y los investigadores del Grupo de Discurso y Retórica es bien radical en el sentido de pretender construir un paradigma alternativo completo al modelo dominante de psicología social de corte socio–cognitivo.

El tercer rasgo característico de la aproximación retórica a la psicología social guarda relación con el examen de las estructuras sociales dominantes, aunque subyacentes, que proponen a algunos discursos como hegemónicos en detrimento de otros considerados como alternativos. Aquí se advertirían, en opinión de Michael Billig, las operaciones de la `ideología` en el sentido de un sistema de signos, códigos y significados socialmente legitimados por el cual se justifican ciertas posiciones, ciertos actores y ciertos grupos en desmedro de otros. Por esta razón es que Billig y los psicólogos sociales del DARG asumen el análisis del discurso como una forma de crítica social, una suerte de hermenéutica encaminada a desmontar los usos distorsionados del lenguaje del poder y del poder del lenguaje. Hay aquí una impronta fuerte que da cabida a la teoría de la ideología y a la economía política del lenguaje con el objeto de deconstruir las relaciones de poder existentes detrás de estructuras léxicas privilegiadas y de usos lingüísticos específicos. De allí que la psicología social discursiva, casi sin perjuicio de las teorías del discurso que admita en su seno, haya sido considerada como una propuesta

crítica de análisis y de cambio social. En síntesis, la psicología social discursiva es una psicología social crítica.

El libro del Dr. Michael Billig, que aún no ha sido traducido a nuestra lengua, está dividido en nueve (9) capítulos incluyendo la *Introducción* como primer capítulo. La secuencia de contenidos es la siguiente: capítulo 2, *The importance of repression*; capítulo 3, *Thinking, speaking and repressing*; capítulo 4, *Language, politeness and desire*; capítulo 5, *Oedipal desires and Oedipal parents*; capítulo 6, *Remembering to forget*; capítulo 7, *Words of unconscious love*; capítulo 8, *Repressing an oppressed identity*; capítulo 9, *Ideological implications*. Una primera aproximación nos permite sostener que en *Freudian Repression* el Dr. Billig nos ofrece una interesante y original reformulación del concepto de represión, central en la obra del fundador del psicoanálisis *Sigmund Freud*. Una de las tesis principales del libro consiste en poner de manifiesto que, en la formulación de la teoría del aparato psíquico, Freud no acertó a examinar de qué manera las personas efectivamente reprimen pensamientos y deseos conflictivos para el yo consciente, no obstante reconocerse la importancia de ese mecanismo para entender la vida psíquica inconciente.

El Profesor Billig asevera que en la medida en que aprendemos a hablar y a conversar también aprendemos aquello que no debe decirse, ocultamos aquello que no nos conviene mantener en nuestra conciencia habitual. En suma, nuestro lenguaje cotidiano es tanto expresivo –desde el momento en que tenemos contenidos que decir– y es también represivo –puesto que eludimos hacer públicos aquellos contenidos indeseables para nuestro yo o para el criterio común de las normas sociales al uso–. Billig aplicará esta perspectiva lingüístico-conversacional a algunos de los clásicos historiales clínicos de Freud tales como el caso de ‘*Dora*’ y el del ‘*Hombre de las Ratas*’. En ambos, y según la interpretación del autor que nos ocupa, la tarea es la de poner en evidencia la importancia que tienen en el discurso habitual las pequeñas palabras, sobre todo aquellas más insignificantes. El **capítulo uno** ofrece una doble consideración de la obra de Freud. Por un lado, sobresale el concepto de represión como el fundamento teórico de los procesos psíquicos inconcientes. De acuerdo con Billig, este sería el más importante

legado intelectual de Freud. Pero por otro lado, Billig propone una reformulación teórica de dicho concepto a la luz de aportes específicos tomados del *corpus* teórico de la psicología social discursiva.

Esta dualidad –la consideración crítica de Freud y, sobre todo, de sus casos clínicos al mismo tiempo que se reformula el concepto de represión con el propósito de mantenerlo– es desarrollada en los capítulos subsiguientes. En efecto, el *capítulo dos* despliega el problema señalado en el capítulo precedente, en particular la idea de que Freud no acertó a explicitar cómo es que el individuo realiza en sus detalles específicos esta delicada operación de reprimir contenidos inaceptables para el yo. Billig sostiene explícitamente que el remedio para esta laguna no hubiera consistido en desarrollar una teoría metapsicológica de la mente o del aparato psíquico, como Freud hizo, dividiéndolo en las tres instancias clásicas de `Ello`, `Yo` y `Super Yo`. Lo que a Billig le produce cierta perplejidad no es la idea de represión de contenidos indeseables para el yo. Formado como está en esa suerte de positivismo empirista en que consiste buena parte del modelo anglosajón del análisis del discurso, lo que no puede aceptar como si fuera un dato de creencia es algo que no pueda constatarse mediante actos lingüísticos específicos. De esta suerte, y para Billig, lo que no se detecta a través del lenguaje prácticamente no tiene derecho a la existencia. Para un analista del discurso *strictu sensu* tal recurso a una supuesta interioridad es un presupuesto metodológico y hasta antropológico difícil de validar. La solución para Billig, intérprete de Freud según los parámetros del análisis del discurso, consistiría en retornar al examen de las características del lenguaje llano, ordinario, cotidiano que emplean los actores sociales en sus interacciones, el cual análisis se concentra en afirmar que con el lenguaje hacemos cosas. Una de esas actividades es, precisamente, ocultar contenidos conflictivos. La represión, así entendida, no sería tanto un mecanismo psicológico invisible sino más bien un conjunto de operaciones lingüísticas que tienen lugar en el manejo del lenguaje de todos los días.

El *capítulo tres* sugiere cómo el lenguaje puede ser empleado para reprimir deseos y pensamientos. En efecto, para los analistas del discurso el lenguaje no es un sistema abstracto que solo se dedique a codificar reglas sintácti-

cas y gramaticales. Más bien, el lenguaje es un marco flexible empleado en la praxis del diálogo y la conversación. En la conversación habitual los hablantes usualmente dejan de lado diversos tópicos que no guardan relación directa con el núcleo central de los intercambios. Y esos procesos de marginación no siempre están reglados por mecanismos inconcientes originados en el conflicto entre el Ello y el Super – Yo. Suelen ser, por el contrario, procesos concientes, deliberadamente escogidos por los actores en el curso de la argumentación y el debate. Son en muchos casos elecciones léxicas precisas que no tienen que ver con *lapsus* y fallos del discurso o la memoria respecto de los cuales el individuo no tiene conciencia hasta que un observador agudo se lo señale. En el *capítulo cuatro* Billig se propone ampliar el núcleo de su tesis con el objeto de sugerir que la represión de deseos perturbadores se hace necesaria a fin de convertirnos en hábiles y competentes `conversadores`. Más específicamente, piensa Billig, las habilidades de la conversación dependen de las prácticas habituales de la cortesía y las buenas maneras. El deseo de ser agresivo, por ejemplo, debe ser habitualmente reprimido para dar lugar a una imagen de cordialidad y respeto. Por lo tanto, la práctica de la conversación provee el mejor modelo posible para entender el fenómeno de la represión. Hasta las rutinas de vida de Sigmund Freud, tanto en su familia como en la práctica terapéutica en consultorio, representan buenos ejemplos de esta tesis de Billig que venimos comentando.

El *capítulo cinco* considera el caso de Juanito. En efecto, si la represión debe situarse en las prácticas conversacionales, luego los niños aprenderán a `reprimir` en la medida en que aprendan a conversar y a convertirse también ellos en hábiles hablantes. Y aprenderán esas habilidades especialmente de sus padres. Así, las conversaciones reportadas por el padre de Juanito ilustran este punto de un modo notable. El fino análisis provisto por Billig reinterpreta nuevamente el caso. En efecto, en vez de ser el niño la fuente principal de donde emerge el deseo edípico, encontramos padres edípicos proyectando sus propios deseos sobre el niño, a través de sus propios discursos.

El *capítulo seis* continúa explorando estos puntos mediante el desarrollo articulado de las nociones de represión, recuerdo y olvido. El Profesor Billig se propone aquí re examinar algunas ideas clásicas acerca de la memoria y

el olvido. De un modo claro afirma que los niños no pueden recordar hasta tanto no hayan desarrollado las competencias del lenguaje. Más aún, la capacidad y la posibilidad de olvidar forman parte de los procesos del recuerdo de suerte que un niño no puede olvidar, ni tampoco reprimir, hasta tanto no haya adquirido las competencias lingüísticas vinculadas a los procesos del recuerdo. Inexorablemente –según Billig– el análisis del mecanismo de la represión infantil comporta considerar, además, los debates actuales en torno al abuso sexual infantil. Desde este punto de vista, Freud alteró su pensamiento y dejó de considerar que la causa de la neurosis estuviera en un trauma provocado por la `seducción` del niño para pasar a la formulación de su teoría del complejo de Edipo gracias a la cual sostiene que los niños desean poseer al progenitor de sexo contrario, compitiendo con aquel del mismo sexo. Para lo cual, Freud, en sus análisis decidió investigar signos de represión sexual en las etapas más tempranas del desarrollo infantil.

El *capítulo siete* examina el difícil tópico de la represión de las emociones. Una pregunta vuelve a reformularse Michael Billig: ¿cómo pudo ser posible para algunas de las pacientes de Freud ser inconcientes de sentimientos de amor prohibidos?. La respuesta que propone Billig radica en reconocer que los estados emocionales ordinarios, tales como los sentimientos de amor, no son pura y exclusivamente procesos psicológicos interiores. Es que, según Billig, si admitimos los aspectos discursivos de las emociones -y de muchos otros procesos psicológicos que tienen lugar en la personalidad humana- luego, los procedimientos específicos por los cuales se crean procesos inconcientes dejan de parecer tan extraños y misteriosos. En este sentido, Billig encuentra interesantes paralelismos entre la vida de los pacientes de Freud y la propia vida del padre del psicoanálisis. De algún modo todos ellos, el mismo Freud incluido, respondían a las características culturales, a las demandas sociales y a la moral de su tiempo. Y como tal, sugiere Billig, las emociones no son solo estados afectivos individuales sino que más bien ellas están construidas y articuladas en poderosas relaciones sociales, culturales y aún ideológicas.

En el *capítulo ocho* el Dr. Billig continúa el desarrollo temático del capítulo anterior mediante un re- examen del famoso caso de Dora desde los

parámetros del análisis del discurso. La interpretación del caso que propone Freud y aún las conversaciones entre el analista y la paciente parecen estar ocultando algún aspecto importante. Según Billig, lo que se oculta sutilmente en esos relatos es la condición judía de Freud, aspecto central que explicaría algunas decisiones importantes que imprimieron un sello decisivo a su propia vida. Daría la impresión de que el fundador del psicoanálisis -tan dispuesto como estaba a sacar a la luz los aspectos oscuros y ocultos de la sexualidad humana- se orientó más decididamente a discutir esos tópicos con su paciente que aquellos concernientes a la identidad étnica y social, tanto suya como de Dora, en la Viena burguesa y antisemita de su tiempo.

Es interesante notar –agrega Billig– que esta suerte de ‘represión discursiva’ de la identidad vuelve a repetirse como problema hoy día aún por parte de escritores fuertemente radicalizados. Para nuestro autor, este dato constituye una prueba más de los aspectos represivos inherentes al manejo y uso del discurso.

En el *último capítulo* Billig retoma el tema central presentado en el primero y en el segundo capítulo del presente texto. En efecto, la idea central del trabajo ha consistido en sugerir una re interpretación de la represión de tal modo que se la considere no tanto como un mecanismo psicológico o biológico, sino más bien como un proceso que tiene un fuerte sesgo social e ideológico. Y cabe un análisis de lo ideológico en el tema de la represión pues las ideologías guardan más relación con lo que no dicen, con lo que no hablan o reprimen, los diversos actores sociales en diversas épocas históricas. Billig se ha ocupado de mostrar en muchas de sus obras que una de las claves del análisis del discurso como método de investigación consiste en mostrar en los enunciados textuales no tanto lo que se dice sino más bien aquello que no es dicho (*what is left unsaid*, en la expresión literal). Por otra parte, esta noción discursiva de represión pone de manifiesto que hay tópicos conflictivos respecto de los cuales podemos hablar; sin embargo, aún cuando podamos hablar de ellos, tendemos a evitarlos y esto mediante un mecanismo de supresión social de alcance masivo. Precisamente, este último capítulo examina algunas de las implicancias ideológicas que se siguen de considerar ciertas regiones del discurso actual como socialmente represivas.

A nuestro juicio, y como balance final de la obra que comentamos, la tesis de fondo del Dr. Michael Billig es sostener que el lenguaje se comporta como el instrumento privilegiado para hacer funcionar el mecanismo de la represión. No es que no exista el mecanismo de la represión, empero, ha de entenderse estrechamente asociado a las propiedades y a las acciones del discurso. Considerarlo de otro modo, como si el mecanismo funcionase en alguna suerte de región interna e inaccesible del psiquismo humano, comportaría incorporar un elemento metapsicológico que no explicaría demasiado y obligaría casi a un acto de fe tanto por parte del psicólogo terapeuta como del actor involucrado en dicho proceso. En resumen, según Billig, se aprovecharía mejor el potencial explicativo del concepto de represión si se lo completara con las descripciones y los análisis de lo que realmente se observa a través de las acciones sociales que cumple el hombre desde el punto de vista de sus actos comunicativos, sean estos lingüísticos o para lingüísticos.

Recensión Bibliográfica

Stolorow, R. D.; Atwood, G. E. (2004). *Los contextos del Ser. Las bases intersubjetivas de la vida psíquica*. Barcelona.: Editorial Herder.

Hilda E. Binaghi de Cerrotta

Pontificia Universidad Católica Argentina

Es importante resaltar que esta es la primera traducción al castellano de Stolorow y Atwood y esto permite que el lector de habla hispana tenga acceso al nuevo mundo que se abre con las Teorías Intersubjetivas.

El libro consta de dos partes, la primera titulada Fundamentos Teóricos, compuesta por cinco capítulos: El mito de la mente aislada; Las tres formas de inconsciente; Cuerpo y mente; Trauma y patogénesis; La formación de las fantasías. La segunda parte titulada Aplicaciones clínicas, compuesta por dos capítulos: Variedades de la alianza terapéutica y el segundo, Modalidades de “impasse” terapéutico.

El primer aporte interesante aparece cuando los autores definen la teoría intersubjetiva:

Es una teoría de campos o una teoría de sistemas en la que se busca la comprensión de los fenómenos psicológicos no como productos de mecanismos intrapsíquicos aislados sino como emergentes de la interacción recíproca de las subjetividades en relación.

Sostienen los autores “que los fenómenos psicológicos no pueden ser entendidos independientemente del contexto intersubjetivo en el que toman forma”.

Este último concepto ya había sido planteado en Atwood y Stolorow (1984) *Structures of Subjectivity: Explorations in Psychoanalytic Phenomenology*.

Los autores sostienen que el área central de la investigación psicoanalítica no es la mente aislada individual, sino el campo que se crea entre el interjuego del mundo del paciente y su analista y del niño y sus cuidadores.

Una de las tantas posturas que plantean estos autores es “la conclusión de que las teorías psicológicas derivan en grado significativo de las preocupaciones subjetivas de sus creadores.

Utilizan el concepto de “mundo subjetivo” para describir los contenidos de la experiencia y “estructuras de la subjetividad” para designar principios invariables que de forma inconsciente y repetitiva organizan aquellos contenidos dándoles un sentido y una temática concreta. Estos últimos son conceptos innovadores que permiten ampliar el campo del conocimiento sobre el desarrollo y la patogénesis que para estos autores se conceptualizan en términos de contextos intersubjetivos.

Otra de las conclusiones que obtienen estos autores es la de que “el contexto intersubjetivo tiene un rol constitutivo en todas las formas de psicopatología”.

Si bien los autores deben mucho a la Psicología del self de Kohut tienen también significativas diferencias fundamentalmente en el concepto de “relación de self-object” de Kohut y el concepto de “campo intersubjetivo” de ellos, a las que le dedican una amplia explicación.

En el primer capítulo El mito de la mente aislada, los autores sostienen que existe este mito cultural como central y que por supuesto atañe también al psicoanálisis y describen cómo muchas teorías y escuelas psicológicas están imbuidas de él.

Para los autores

...el desarrollo de la experiencia personal siempre tiene lugar en un sistema intersubjetivo continuado. El foco de observación es el terreno psicológico en desarrollo constituido por la interacción de las subjetividades, organizadas de manera diferente, del niño y de sus cuidadores.

Llegando al segundo capítulo, Las tres formas de inconsciente, los autores plantean tres tipos de inconscientes: el prerreflexivo, el dinámico y el invalidado, alejándose con esta conceptualización de los conceptos metapsicológicos clásicos, para hacer una formulación en términos cercanos a la experiencia, es decir que toman distancia del modelo pulsional para pasar a tomar en cuenta los estados afectivos en un contexto intersubjetivo específico.

En el tercer capítulo focalizan la importancia de la relación entre cuerpo y mente. Centran su interés en el cuerpo y la mente como polos o elementos de la vivencia que tenemos de nosotros mismos (self experience), y en las diferentes formas de conciencia que podemos tener de la relación mente y cuerpo.

Describen las principales maneras de vivir subjetivamente la relación entre la mente y el cuerpo. Todos estos temas están desarrollados a través de un pasaje por diferentes conceptos: “La experiencia del afecto”, “La concretización de la experiencia” y “El cuerpo fuera del cuerpo”.

Abordan desde una óptica diferente pero clara, la persistencia de problemas psicosomáticos, ellos sostienen “...los problemas psicosomáticos en los adultos pueden ser entendidos como la consecuencia de la detención del desarrollo afectivo. Cuando la persona puede anticipar que sentimientos más elaborados simbólicamente van a ser ignorados o rechazados, o que dañarán el vínculo con el otro, de manera que se producirá una repetición de aquella falta de sintonía que se había dado en la niñez, esta persona se repliega entonces hacia formas más arcaicas, exclusivamente somáticas, de la experiencia y de la expresión misma (Socarides y Stolorow 1984/85)”.

En el capítulo cuarto sobre Trauma y Patogénesis, postulan que el afecto doloroso o temible se vuelve traumático cuando no se da por parte del entorno aquella capacidad de respuesta empática que el niño necesita para ser así ayudado a ser capaz de tolerar, contener, modular y aliviar este impacto. “Dolor no equivale a patología. Es la ausencia de sintonía y de respuestas adecuadas a las reacciones emocionales dolorosas del niño lo que las hace insoportables y por tanto una fuente de estados traumáticos y de psicopatología. Esta ausencia lo lleva a la disociación del sentimiento doloroso de la experiencia en curso teniendo como resultado diferentes consecuencias psicopatológicas.”

La riqueza de este capítulo también se halla, no sólo en esta nueva mirada sobre el concepto de trauma sino también en el aporte complementario de un interesante caso clínico.

En el capítulo quinto sobre La formación de las fantasías, hacen su aporte con una variante sobre las fantasías grandiosas de Kohut donde estos autores sostienen que “este tipo de fantasías se construyen de forma reactiva en las situaciones en las que las principales experiencias afectivas de excitación, expansionismo, orgullo, eficacia y placer del niño en sí mismo no evocan la respuesta de validación necesaria de las figuras de los padres” Esta postura está por otra parte respaldada con la presentación de un importante caso clínico.

En la segunda parte del texto, sobre Aplicaciones clínicas, en el capítulo sobre Variedades de la Alianza Terapéutica, los autores examinan la conceptualización de la Alianza Terapéutica desde la Psicología del Yo y desde la Teoría Kleiniana, para pasar a postular su visión según la cual “la única realidad relevante y accesible a la investigación psicoanalítica (es decir a la empatía y a la introspección) es la realidad subjetiva, la del paciente, la del analista y la del campo psicológico que se crea a través del inter-juego de las dos.” Esta idea marca una discrepancia sobre el concepto de “realidad objetiva” y distorsión de esta realidad planteado por aquellas escuelas.

También expresan su criterio sobre el “*impasse*” terapéutico, sosteniendo que “los fallos del analista en el reconocimiento de verdades subjetivas del paciente pueden tener un efecto muy nocivo”.

Los autores proponen la tesis de que el *impasse* en la terapia analítica cuando es investigado desde el punto de vista de los principios que organizan inconscientemente las experiencias del paciente y del terapeuta, proporciona “la vía regia” para la comprensión psicoanalítica.

También extienden una mirada intersubjetiva sobre la Reacción Terapéutica Negativa sosteniendo que este fenómeno clínico “está la mayor parte de las veces, producido por reiteradas y no reconocidas disyunciones

intersubjetivas en las que las necesidades emocionales del paciente son sistemáticamente malentendidas y desconsideradamente rechazadas por el terapeuta”.

Los autores sostienen que existe una continua interacción entre los mundos psicológicos del paciente y del terapeuta del cual surgen dos situaciones básicas: la “conjunción intersubjetiva” y “la disyunción intersubjetiva”. La primera de ellas se da cuando los principios que estructuran las experiencias del paciente dan lugar a expresiones que son muy parecidas a las configuraciones centrales de la vida psicológica del terapeuta. La disyunción, por el contrario, ocurre cuando el terapeuta asimila el material expresado por el paciente en configuraciones que alteran significativamente el sentido originario que tienen para el paciente. El que estas situaciones intersubjetivas faciliten u obstruyan el progreso de la terapia depende en gran parte del grado de capacidad del terapeuta para reflexionar y darse cuenta de los principios organizadores de su propio mundo subjetivo.

REVISTA DE PSICOLOGÍA

NORMAS Y CRITERIOS DE ACEPTACIÓN

La Revista de Psicología, editada por la Facultad de Psicología y Educación de la Pontificia Universidad Católica Argentina, es una publicación bianual en castellano. Tiene como objetivo difundir artículos científicos, tanto teóricos como empíricos y reseña o reseña bibliográfica en las diversas líneas de la Psicología. Se cuenta por ello con un Consejo Editorial proveniente de distintas tradiciones de investigación como también con especialistas en Filosofía y otras disciplinas afines, con el objeto de señalar un saber integrado, no reduccionista, orientado a la consideración de la dignidad del hombre en su naturaleza única e irrepetible.

Normas para el envío y aceptación de Trabajos

1. Los artículos presentados deberán ser inéditos, compuestos a doble espacio en papel tamaño A4 (210 x 297 mm.) con una extensión no superior a 35 páginas, incluidas las referencias, figuras y tablas. De 23-24 líneas a doble espacio, por una sola cara, con márgenes de 2,5 cm y numeración en la parte superior derecha con la cornisa según el título del artículo. No se deberán justificar los márgenes ni cortar palabras. Se requerirá el tipo de letra denominado Courier New en tamaño número 12. Las citas deberán ir al final de página, las referencias bibliográficas requieren realizarse de acuerdo a las normativas de la A.P.A (puede consultarse la página web: <http://www.monografias.com/apa.shtml>). Todas las hojas del trabajo deberán llevar el título del artículo en la parte superior (abreviado en caso de ser extenso) en tamaño 8, seguido del número de página. Se sugiere como orientación el Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association (adaptado para el español por Editorial El Manual Moderno). –1era ed. , 2da. Reimp.– México: Editorial El Manual Moderno, 1999. Los trabajos podrán presentarse en idioma inglés o en castellano con sus respectivos resúmenes, con la extensión propia delimitada por las normas de la A.P.A. A su vez se recuerda el uso de no más de 7 palabras claves en inglés y en castellano, según el Thesaurus (American Psychological Association (2001). Thesaurus of Psychological Index Terms. (ninth edition). Washington: A.P.A.

2. Los trabajos deberán ser enviados a la siguiente dirección epistolar: Pontificia Universidad Católica Argentina. Facultad de Psicología y Educación. Departamento de Psicología. Alicia Moreau de Justo 1500. Edificio San Alberto Magno. Planta Baja (1107AFD). Buenos Aires. Argentina. Se solicitará, 1 (una) copia impresa, además de la versión digital en un disquete. Si opta por el envío electrónico deberá enviar los archivos correspondientes vía e-mail a revistapsicologia@uca.edu.ar (en formato Word para Windows 6.0).
3. Se deberá completar una hoja de portada con el título del trabajo, el nombre completo del autor, su afiliación institucional, dirección de correo, teléfono y dirección electrónica. En la versión digital se enviarán dos archivos: uno conteniendo la portada y el otro incluyendo el trabajo en sí. En el cual deberá omitirse la hoja con los datos del autor. Estas medidas son tomadas dado que la evaluación es anónima, no dándose a conocer quienes son los evaluadores y los autores.
4. Su recepción se confirmará en forma inmediata y en plazo máximo de 90 a 120 días se contestará acerca de su aceptación. Los manuscritos no serán devueltos a los autores. La aceptación definitiva podría hacerse depender de mejoras o modificaciones del trabajo que los consultores o el Consejo Editorial propongan al autor.
5. El autor principal recibirá un ejemplar de la revista en la que se edita el trabajo. En caso de haber más de un autor al resto no se les enviará el ejemplar.
6. Al aceptar un trabajo para su publicación los derechos de impresión y de reproducción pertenecerán a esta revista, que no rechazará pedidos de los autores para obtener el permiso de reproducción de sus contribuciones.
7. Los trabajos aceptados estarán de acuerdo con los criterios generales de ética tanto se trate en la experimentación de laboratorio y/o de campo, como de sus contenidos e implicaciones en el campo de la deontología.
8. La Institución de la Revista no acepta responsabilidad alguna sobre el contenido de los trabajos publicados, opiniones o proposiciones expresadas por los autores.

Proceso Editorial

1. Ingreso del artículo y confirmación inmediata de la recepción,
2. Observación sobre la temática y normas generales de escritura para dar comienzo al **Proceso Editorial** propiamente dicho. Esto está a cargo del Director y del Editor de la Revista.

3. Designación y envío a los Evaluadores (dos en cada caso) según la temática del artículo. Registro en las actas de la Editorial.
4. Recepción de los informes de los evaluadores a los autores sobre aceptación o rechazo del artículo en cuestión.
5. En caso de presentarse observaciones, el autor deberá realizarlas y enviar nuevamente el artículo. Se reenviará a los Evaluadores para dar la aceptación definitiva.
6. Una vez que los artículos son aprobados por el Consejo Editorial, se envían a imprenta. Las pruebas de imprenta son revisadas en lo formal por el Director y el Editor de la Revista y/o sus colaboradores.
7. Aprobadas las correcciones de imprenta, son enviadas para su publicación.

Criterios de evaluación

1. Cumplimiento de las normas de publicación y estilo de A.P.A.
2. Adecuación o pertinencia de la temática.
3. Relevancia y/o enfoque de originalidad.
4. Actualización en las referencias bibliográficas.
5. Vinculación de los antecedentes más relevantes al tema tratado.
6. Rigurosidad científica en el desarrollo del artículo.

Estructura de los tipos de artículos aceptados

1. Estructura para artículo empírico

En primer archivo: Portadilla.

1. Título
2. Nombre del autor o todos los nombres de los autores, afiliación institucional. (no introduzca más de dos instituciones), dirección de correo, teléfono y dirección electrónica.

En segundo archivo: Cuerpo del artículo.

1. Cornisa: título en la parte superior de cada una de las hojas (no más de 50 caracteres, de 8 puntos
2. Resumen.
3. Definición del problema, investigaciones relevantes y perspectiva teórica.

4. Método: Participante, instrumentos, herramientas (materiales o técnicas) y procedimiento En el caso de estudios clínicos de casos o descripción de caso.
5. Resultados, análisis del material recolectado y tratamiento estadístico: (las figuras y tablas en el tercer disquete) cuantitativo y/o cualitativo, según sea la naturaleza del trabajo. La ordenación es cronológica.
6. Discusión (evolución e interpretación de las implicaciones; se examina, interpreta y califican los resultados según la hipótesis de trabajo).
7. Palabras claves (según el Thesaurus de la A.P.A –inglés–).
8. Referencias bibliográficas.
9. Apéndices (o también anexo): descripciones detalladas de cierto material que puede producir distracciones en el cuerpo del artículo.

En tercer archivo:

Tablas y/o Figuras – gráficas, fotografías o dibujos- .

2. Estructura para artículo reseña o recensión

En primer archivo: Portadilla.

1. Título
2. Nombre del autor o todos los nombres de los autores, afiliación institucional. (no introduzca más de dos instituciones), dirección de correo, teléfono y dirección electrónica.

En segundo archivo: Cuerpo del artículo.

1. Cornisa: título en la parte superior de cada una de las hojas (no más de 50 caracteres, de 8 puntos
2. Resumen
3. Definición y clarificación del problema.
4. Desarrollo de antecedentes (sintetiza investigaciones previas, para señalar el estado de una investigación).
5. Identificación de relaciones conceptuales, posibles contradicciones e inconsistencias. Generalmente están referidos a la información de características empíricas.
6. Discusión: Propuesta de soluciones.
7. Palabras claves (castellano e inglés).
8. Notas (siempre a final de página)
9. Referencias bibliográficas.

En tercer archivo:

Tablas y/o Figuras – gráficas, fotografías, dibujos pertinentes o esquemas de flujos –

3. Estructura para artículo teórico**En primer archivo: Portadilla.**

1. Título
2. Nombre del autor o todos los nombres de los autores, afiliación institucional. (no introduzca más de dos instituciones), dirección de correo, teléfono y dirección electrónica.

En segundo archivo: Cuerpo del artículo.

1. Cornisa: título en la parte superior de cada una de las hojas (no más de 50 caracteres, de 8 puntos)
2. Resumen
3. Definición y clarificación del problema.
4. Desarrollo de antecedentes en la literatura (sintetiza modelos teóricos previos, interpretaciones de estados de una investigaciones, ect.).
5. Identificación de relaciones conceptuales, posibles contradicciones e inconsistencias. Se establece un desarrollo especulativo con el fin de expandir y depurar constructos teóricos. Se examina la consistencia interna y externa de la teoría. La ordenación es por relación lógica de contenidos.
6. Discusión: Propuesta de una nueva teoría o integración.
7. Palabras claves (castellano e inglés).
8. Notas aclaratorias.
9. Referencias bibliográficas.

En tercer archivo:

Tablas y/o Figuras – por lo general esquemas de flujos –

4. Estructura para reseña o recensión bibliográfica**Portadilla:**

1. Título del libro completo
2. Editorial, lugar y fecha de edición.

3. Indicar si hay traducciones y a qué idiomas (consignar nombre del traductor en ese caso).
4. Cantidad de páginas.
5. Nombre del autor de la reseña y filiación institucional.

Estructura:

No debe pasar de 5.000 palabras. El objetivo es presentar una visión global de la estructura del libro, su organización, señalando la temática central, las conclusiones a las que arriba. El recurso de amplificar con otros autores que tratan el mismo tema enriquece el trabajo.

Referencias bibliográficas:

Esto en caso de haber amplificado o comentados desde otras fuentes.

Suscripción

- Es anual (dos números al año).

- Alumnos\$ 30.-
- Docentes UCA\$ 30.-
- Extra UCA\$ 60.-
- MercosurU\$S 35.-
- ExtranjerosU\$S 60.-

Para efectuar el pago comuníquese por correo electrónico a revistapsicologia@uca.edu.ar.

Este libro se terminó de imprimir en el mes de diciembre de 2005
en los talleres KADMA S.R.L., Paraguay 372 (1870) Avellaneda
Provincia de Buenos Aires - Argentina
Tirada: 500 ejemplares