
PSICOLOGÍA

Revista de la Escuela de Psicología

Volumen XXVI N°2
2007 – Segunda Época



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN

ISSN: 1316-0923
Deposito Legal pp. 197402DF451

PSICOLOGÍA

ISSN: 1316-0923

Depósito Legal pp. 197402DF451

Editores

Ricardo Aldazoro • Liliana Cubillos • Eduardo Santoro • Víctor Sojo

Director de Publicación
Ricardo Aldazoro

Escuela de Psicología
Directora
Purificación Prieto

Coordinador Académico
Carlos Valero

Consejo de Escuela
Representantes de los Profesores
Alejandro Arratia, Luis Parra, Meury Ruiz y Rafael Ruiz

Delegados Estudiantiles
Yorlenis Da Silva, Alexandra Ostos, José Perez Quintana, Dimas Zulbaran,

Jefes de Departamento

Prof. Liliana Cubillos
(*Dpto. Sustantivo*)

Prof. Luisa Lezama
(*Dpto. Metodológico*)

Prof. Fabiola Gutiérrez
(*Dpto. Psicología Educativa*)

Prof. Tomás Palacios
(*Dpto. Psicología Social*)

Prof. Vicente Marrero
(*Dpto. Psicología Industrial*)

Prof. Flor Obregon
(*Dpto. Asesoramiento Psicológico y
Orientación*)

Prof. Meury Ruiz
(*Dpto. Psicología Clínica*)

Prof. Rosa Di Doménico
(*Dpto. Psicología Clínica Dinámica*)

Psicología es una publicación de la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela, que tiene como finalidad principal divulgar los desarrollos teóricos y metodológicos, así como de áreas aplicadas de la Psicología con un carácter científico y profesional de sus docentes, investigadores, estudiantes, egresados e invitados. Al mismo tiempo, busca servir de escenario nacional para el debate entre distintas corrientes de pensamiento, así como el poder brindar un marco de confluencia entre la psicología y las diversas disciplinas que estudian al ser humano.

Los trabajos publicados en la revista

PSICOLOGÍA
son arbitrados

Este número de la revista **PSICOLOGÍA** fue publicado con el auspicio de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela y del Centro de Desarrollo Científico y Humanístico de la Universidad Central de Venezuela.

PSICOLOGÍA está indexada en LATINDEX.

PSICOLOGÍA

Revista de la Escuela de Psicología

Volumen XXVI, N° 2
2007-Segunda Época

ÍNDICE

Editorial	3
-----------	---

ARTÍCULOS

Armando Gil Navarro	Aproximación al Concepto de Proceso en Psicología	6
Adriana Parisi Mary Paredes	Diseño, Construcción y Validación de una Escala de Postergación Activa y Pasiva en el Ámbito Laboral	31
Carolina Mora	Introspección: Pasado y Presente	59
Yorelis J. Acosta	La Protesta Política en Venezuela (2001-2007)	74

INVITADOS ESPECIALES

Natalia Melle Virginia Jiménez Aníbal Puente	Intervención en el Déficit de Comprensión Lectora y Expresión Verbal Tras un Accidente Cerebrovascular. Caso clínico	100
--	--	-----

RESEÑAS

Mara Behlau	Melle, N. (2007). <i>Guía de intervención logopédica en la disartria</i> . Madrid, España: SINTESIS	128
Eduardo Santoro	Hernández, G. (2007). <i>Seis antenas para pensar la televisión</i> . Caracas, Venezuela: Fundación Centro Gumilla – Universidad Católica Andrés Bello.	130
Eduardo Santoro	Velasco P. (2007). <i>Psicología y Creatividad: Una revisión histórica</i> . Caracas, Venezuela: Fondo Editorial de Humanidades. Universidad Central de Venezuela.	132

EDITORIAL

Estimados lectores con orgullo estamos haciendo llegar hasta ustedes un nuevo número de nuestra revista *Psicología* a la cual se puede tener acceso en sus formatos alternativos electrónico e impreso.

Cabe agradecer la mística y dedicación del comité editorial en concretar el compromiso adquirido de continuar la labor del Prof. Armando Gil Navarro en su esfuerzo por mantener esta publicación al día y mejorándola continuamente.

Es preciso reconocer el loable esfuerzo de las nuevas generaciones de profesores universitarios, jóvenes egresados de nuestra escuela de Psicología y colaboradores nacionales e internacionales que participan tanto en el trabajo editorial, así como aportando los insumos necesarios para llenar de contenidos los diversos momentos de la revista.

Abrimos este número en homenaje a la memoria del Prof. Armando Gil Navarro con un interesante trabajo de su autoría intitulado *Aproximación al Concepto de Proceso en Psicología*. En el mismo el autor se sumerge en importantes argumentos teóricos y meta-teóricos relacionados con la temática de la Psicología de los procesos, con su peculiar estilo que destila parsimonia y maestría literaria.

Adriana Parisi y Mary Paredes contribuyen con el trabajo que lleva por título: *Diseño, Construcción y Validación de una Escala de Postergación Activa y Pasiva en el Ámbito Laboral*. En el artículo se presenta el proceso de investigación conducente al desarrollo de escalas en el ámbito de la Psicología Industrial – Organizacional.

Carolina Mora retoma la reflexión sobre la metodología disciplinar con su artículo *Introspección: Pasado y Presente*. La temática es fascinante dado que el empleo de métodos y técnicas introspectivos para el estudio de lo psicológico ha generado afectos y desafectos a lo largo de la historia de la disciplina, marcando un particular fenómeno de alternabilidad en su empleo, derivada de los diversos marcos teóricos y epistemológicos de influencia.

Yorelis J. Acosta nos ofrece en su artículo *La Protesta Política en Venezuela (2001-2007)* un análisis de las dimensiones y formas novedosas de

la protesta política en el contexto nacional a objeto de promover su estudio y comprensión; desde una perspectiva histórica describe y caracteriza la protesta política de los años 2001 al 2007, periodo distinguido por la conflictividad política haciendo énfasis en los cambios políticos que se generaron a partir de 1998 y que desde entonces estimulan la movilización social y la protesta en Venezuela.

Como invitados especiales nuestra revista cuenta, en esta oportunidad, con la colaboración de los Profesores Natalia Melle, Virginia Jiménez y Aníbal Puente quienes ofrecen para este número el reporte de un caso clínico con el artículo intitulado *Intervención en el Déficit de Comprensión Lectora y Expresión Verbal Tras un Accidente Cerebrovascular. Caso clínico.*

En el caso clínico reportado, se describen y analizan en primer lugar, las funciones del habla y la lectura más afectadas como consecuencia de un accidente cerebrovascular causado por un accidente de tráfico. Posteriormente examinan los procedimientos de intervención implementados para restaurar algunas de las funciones más alteradas en cuanto a la expresión y comprensión del habla, la comprensión de la lectura y la escritura.

En el apartado de reseñas bibliográficas contamos con la participación de dos colaboradores profesores Dra. Mara Behlau y Eduardo Santoro. Se reseñan tres libros de reciente edición relacionados con las temáticas de la Fonoaudiología, La Comunicación y la Creatividad respectivamente.

No podemos despedir esta entrega sin poner a disposición de nuestros lectores, los espacios de esta revista, con la finalidad de que cuenten con una ventana al mundo de la difusión del conocimiento psicológico. Esperamos de parte de Ustedes nuevos aportes a este esfuerzo editorial, con miras a continuar el proceso de difusión del conocimiento realizado desde la Escuela de Psicología de la UCV. Contamos con sus propuestas a objeto de agilizar los procesos de revisión, arbitraje y edición cuyos tiempos estamos comprometidos en disminuir sensiblemente.

Las ofertas pueden ser enviadas a las direcciones de los miembros del Comité editor, así como a la correspondiente a la revista *Psicología*, que se señalan a continuación:

Prof. Ricardo Aldazor M.	aldazoror@gmail.com
Prof. Víctor Sojo M.	victorsojo@gmail.com
Prof. Eduardo Santoro	santoroed1@gmail.com



ARTÍCULOS

Volumen XXVI N° 2
2007 – Segunda Época



ARTÍCULOS

Aproximación al Concepto de Proceso en Psicología

Armando Gil Navarro

Escuela de Psicología –U.C.V.

Resumen

Términos como motivación, atención, percepción, emoción, aprendizaje, imaginación, memoria y pensamiento son opciones conceptuales de la psicología para referirse a eventos que ocurren en el organismo cuando se está realizando cualquier acción. Esos conceptos forman parte del lenguaje cotidiano utilizado por los psicólogos y el estudiante de la psicología requiere conocer algunos de los significados e interpretaciones teóricas propuestos para explicarlos, así como los métodos utilizados para su estudio. Desde hace mucho tiempo - incluso antes de existir una psicología científica - se ha considerado que la conducta de los organismos es muy compleja. Se asume que además de los estímulos y respuestas observables, la conducta está determinada por variables mediadoras internas ancladas entre los eventos observables. Los procesos psicológicos son ejemplos de determinantes de la conducta no dados a la observación directa y para algunos autores constituyen lo esencial de la vida psíquica. Este artículo desarrollado desde la docencia y para la formación de los estudiantes en la disciplina psicológica constituye un ejercicio didáctico para facilitar la inserción de éstos en el fascinante mundo de los procesos psicológicos y sus relaciones con la conducta.

Palabras claves: *procesos psicológicos, psicología científica, constructos empíricos, constructos hipotéticos, variables intervinientes, niveles de análisis.*

Abstract

Labels like motivation, attention, perception, emotion, learning, imagination, memory and thinking are available as conceptual options in psychology to refer events that happen inside an organism when it performs any action. These

concepts are part of the everyday language used by psychologist and someone who study psychology should know some of the meanings, theoretical interpretations developed to explain them and methods use in their study. Since a long time ago – even before the beginning of scientific psychology – organism’s behavior has been considered very complex. It is assume that beside stimulus and observable responses, behavior is influenced by mediator variables between observables events. Psychological processes are examples of factors influencing behavior that can’t be observed directly and according to some authors they are the essences of mind. This article, developed from the point of view of Professors to teach students of psychology, is a didactic exercise to make easier the introduction of them in the fascinating world of psychological processes and their relation with behavior.

Key words: *psychological processes, scientific psychology, empirical constructs, hypothetical constructs, intervenient variables, levels of analysis.*

Propósitos Generales:

Al concluir la lectura de esta parte del material, se pretende que el alumno:

1. Conozca las características básicas de los procesos psicológicos y algunas de las relaciones existentes entre dichos procesos y la conducta.
2. Conozca algunos tipos de procesos psicológicos y los diversos niveles de análisis de los mismos.
3. Comprenda algunas implicaciones de una psicología fundamentada en procesos y sus consecuencias.

Objetivos Específicos:

Al finalizar la lectura de esta parte del material, el alumno estará en capacidad de:

1. Enumerar y describir las características fundamentales de los procesos psicológicos.

2. Dada una situación concreta, identificar los procesos psicológicos presentes y las interacciones entre ellos.
3. Definir y ejemplificar cada uno de los siguientes tipos de procesos: a) desencadenantes, b) resultantes, c) orientadores y de mantenimiento; y d) disposicionales.
4. Describir los niveles de análisis conductual, fisiológico y cognoscitivo experiencial.
5. Explicar algunas implicaciones teóricas y metodológicas de una psicología fundamentada en procesos.

1. Complejidad de la Conducta

Imagine que un día cualquiera ha tenido la suerte de quedar sólo en casa. Piense que está en la sala, tendido en un sofá, escuchando alguna de sus composiciones musicales favoritas. Tal vez oír música constituye para usted un acto tan cotidiano, tan sencillo, que no lo considere merecedor de atención especial. Sin embargo, lo que aparenta ser simple, es en esencia, complejo. Escuchar música es una conducta y, como tal, está multideterminada. Por ejemplo, usted no se encuentra en un espacio vacío. Está en un ambiente donde la orquesta destaca sobre los ruidos provenientes del exterior o sobre la campanilla del timbre de la puerta y/o el repicar del teléfono. En la sala hay objetos que tienen formas, tamaños, colores y están en determinados sitios y en ciertas posiciones. Percibe la temperatura ambiental y capta olores que le recuerdan habilidades culinarias de su vecina. Esos sonidos, formas, colores, temperaturas y olores forman parte de los estímulos externos que aprehende mediante su equipo sensorial. Además hay estimulaciones internas, provenientes de su organismo. Al detectar esos estímulos internos se da cuenta que está cómodo, que debe cambiar de posición o que requiere ir a la cocina a prepararse un desayuno ligero.

Asimismo, en ese momento, entre diversas alternativas usted ha decidido escuchar música en vez de leer un libro, prepararse un buen plato para el almuerzo, ir de compras o estudiar. Es decir, en ese instante existe una motivación - escuchar música - que destaca respecto a otras, para satisfacerla necesita ignorar algunos estímulos y dirigir sus sentidos hacia los eventos pertinentes para el logro de su meta. Por ello atiende a los indicios auditivos

que genera el tocadiscos, aunque, en ocasiones, escuche el repicar del teléfono o los cornetazos de los vehículos que pasan por la calle.

En esa situación los sonidos detectados por sus receptores auditivos son transducidos en impulsos nerviosos los cuales, mediante vías aferentes especializadas, son llevados hasta la región sensorial de la corteza cerebral. Allí los patrones de impulsos se analizan, se comparan con patrones almacenados mediante la experiencia y se les asigna significado a través de un proceso denominado percepción. Así los estímulos auditivos originan la percepción de una sinfonía de Beethoven, un concierto de Vivaldi o una fuga de Bach. Esto ocurre porque su experiencia previa le ha permitido realizar ciertos aprendizajes y almacenar en su memoria nombres de compositores y categorías de piezas musicales.

Aún más, cuando se escucha la música, su organismo reacciona diferencialmente a diversas partes de ella. Algunos fragmentos le hacen sentirse alegre o triste: otros, por qué no, le producen miedo o disgusto. Es decir, para cada parte de una composición musical su organismo puede experimentar emociones distintas. Su imaginación también participa en el juego: puede evocarle la fiesta de fin de curso o pensar en planes futuros, activando así una parte de sus procesos de pensamiento.

En la descripción anterior se han mencionado términos como motivación, atención, percepción, emoción, aprendizaje, imaginación, memoria y pensamiento para referirse a eventos que ocurren en su organismo cuando está escuchando música. Esos conceptos forman parte del lenguaje cotidiano utilizado por los psicólogos y el estudiante de psicología requiere conocer algunos de los significados e interpretaciones teóricas propuestos para explicarlos, así como la metodología utilizada para su estudio.

Desde hace mucho tiempo - incluso antes de existir una psicología científica - se ha considerado que la conducta de los organismos es muy compleja. Se asume que además de los estímulos y respuestas observables, la conducta está determinada por variables mediadoras internas ancladas entre los eventos observables. Los procesos psicológicos son ejemplos de determinantes de la conducta no dados a la observación directa y para algunos autores constituyen lo esencial de la vida psíquica.

2. Definición de Proceso

Los procesos se han utilizado como formas de concebir la realidad psicológica, la cual es parte de un contexto más amplio que la incluye: el proceso de la vida humana; proceso concreto que integra, a su vez una constelación de procesos (Nieto, 1974).

¿Qué es un proceso? No existe una definición única que exprese con exactitud el concepto de proceso. Para el Diccionario de la Lengua Española (2001), se entiende por proceso "...el conjunto de las fases sucesivas de un fenómeno...". En el Roget's II: Thesaurus (1995), el vocablo proceso se conceptualiza como cambio, actividad, movimiento, acción. Y para Nieto (1974), "***proceso es cambio, actividad, transformación dialéctica de lo dado, que no desaparece, sino que se integra en un todo nuevo y cambiante***" (p.11). De las definiciones anteriores se infiere que la mejor forma para entender el significado del término proceso consiste en describir algunos de los rasgos fundamentales que se le han asignado. Tales características permitirán aproximarse al concepto y comprender su significado en psicología.

3. Algunas Características de los Procesos

3.1. Variabilidad

Recuerde la situación imaginaria donde se suponía que estaba en su casa, tendido en un sofá, escuchando una de sus melodías favoritas. Recuerde que en este momento el foco de su atención se centraba en los sonidos generados por el tocadiscos. No obstante, era probable que repicara el teléfono o sonara la campanilla del timbre de la puerta y usted atendiese a ellos. En cualquier caso, por momentos, el foco de su atención se fijaba en esos estímulos sin importar su decisión consciente respecto a levantar el auricular o abrir la puerta. Así mismo, sus respuestas emocionales podían variar de una a otra parte de la composición y, aunque su motivación fundamental fuese escuchar música también pudo haber sentido hambre o sed. Estas alternativas permiten definir una característica de los procesos psicológicos: la variabilidad mediata o inmediata.

Según Pauli (1927, c. p. Traxel, 1970), los procesos psicológicos son no fijos e inmutables, aunque en algunos de ellos los cambios ocurran con mayor lentitud que en otros. Ello es así aunque existan procesos con

contenidos permanentes (como la memoria) y/o como propiedades más o menos constantes (como la inteligencia). La variabilidad asigna a los procesos psíquicos un carácter dinámico, cambiante. Ese dinamismo define una interacción dialéctica entre la conducta, los procesos y la personalidad: la conducta de un individuo puede ocasionar modificaciones en los procesos psicológicos; a su vez, los procesos que actúan en un momento determinado originan cambios en la conducta. Por otra parte, la conjunción entre la conducta y los procesos incide sobre la personalidad como una dimensión más amplia.

La variabilidad de los procesos psíquicos determina diferencias intra e interindividuales. Las variaciones intra individuales surgen porque en el mismo individuo los procesos presentes pueden cambiar de un momento a otro, bien sea mediante modificaciones en un mismo proceso o por el surgimiento de otros procesos que se hacen relevantes. Piense por ejemplo, como su atención pasa de un evento a otro cuando está en el salón de clase. A veces se centra en lo que el profesor dice o escribe en la pizarra. Pero, de pronto, lo que el profesor dice deja de ser relevante y, entonces, su atención se orienta hacia las conversaciones que llegan desde el pasillo, las personas que transitan por el jardín adyacente o el chiste que hace uno de sus compañeros.

Piense en lo que ocurre cuando está motivado. Si tiene hambre, en su organismo se originan una serie de estímulos internos - un motivo - que le hacen sentir ganas de comer y pensar en cierto tipo de alimentos. Luego desencadena una secuencia de conductas orientadas hacia la consecución del alimento. Una vez ejecutada la acción de comer los estímulos internos desaparecen, al menos, temporalmente. Ha ocurrido una variación: usted ha pasado de un estado de *privación* a uno de *saciedad*, con la consecuente satisfacción de la necesidad inicial. Las variaciones intra individuales también ocurren en el desarrollo ontogenético. A medida que se desarrolla la personalidad, las motivaciones de un individuo cambian. Al principio existen fundamentalmente necesidades biológicas – como el hambre y la sed - luego surgen motivos sociales y cognoscitivos.

Los procesos también determinan variaciones interindividuales. Estas constituyen la base para el establecimiento de las diferencias individuales, de las características que distinguen a un individuo de otro. Las personas varían en términos de sus motivaciones, aprendizajes, emociones, etc.

3.2. *Carácter de Inferencia*

La motivación, la memoria, el pensamiento y el inconsciente son inaccesibles a la observación directa. Usted se da cuenta que ha aprendido cuando puede hacer algo que antes no sabía hacer; sabe que alguien está motivado al observar que su conducta varía y persiste respecto a una meta. Esto significa que los procesos psicológicos se infieren a partir de la conducta observable. Como inferencias la única forma de aprehender los procesos psíquicos es observando los efectos que producen en la conducta. Los científicos han inventado constructos para referirse a las cosas y sus propiedades, a eventos (cosas en acción) y a las características y/o relaciones entre cosas y eventos. Los constructos pueden clasificarse de acuerdo a la naturaleza del evento o cosa al cual remiten.

Hay constructos que se refieren a hechos y eventos directamente observables. Estos constructos son llamados *empíricos* y pueden percibirse, manipularse y medirse en forma directa. Los conceptos de estímulos del medio y respuesta explícita, son ilustrativos de constructos empíricos en psicología. En un experimento se puede variar – manipular – la intensidad de la iluminación de un laberinto (estímulo del medio) y observar la influencia de esas variaciones en la velocidad de carrera de una rata. Otros constructos remiten a eventos inobservables. Los constructos que remiten a eventos inobservables se denominan teóricos.

De acuerdo a Spence (1944) los constructos teóricos se postulan cuando se considera que la respuesta está determinada no sólo por las variables independientes manipuladas, sino también por variables orgánicas inobservables. Una de las características de la psicología es el hecho de utilizar constructos teóricos como *mediadores* entre las variables observables. Los constructos teóricos pueden concebirse como *variables intervinientes* o como *constructos hipotéticos*. Aunque no existen acuerdos acerca de la distinción entre variables intervinientes y constructos hipotéticos, en este contexto nos limitaremos a las diferencias establecidas por Marx (1963). Este autor propone distinguir entre variables intervinientes y constructos hipotéticos sobre la base de dos criterios: *el grado de aceptabilidad operacional y el status de realidad* de los constructos.

Según Marx (1963), la variable interviniente es una construcción *abstracta pura*, cuyo significado se deriva exclusivamente de sus referentes de estímulos y respuestas observables. En este sentido, la variable interviniente puede *definirse operacionalmente*, a partir de sus referentes

empíricos, y *no se asume* para ella una base física, fisiológica o electroquímica. La variable interviniente *existe per se* y su existencia no requiere apoyarse en un sustrato físico existente en el organismo. Los constructos hipotéticos, implican más significado que el proporcionado por los referentes de estímulos y respuestas observables. Por eso se dice que los constructos hipotéticos poseen un *significado residual*. Además, los constructos hipotéticos se interpretan en términos de algún mecanismo fisiológico y se asume que existen en el organismo de una forma que no corresponde a la variable interviniente. En consecuencia, las variables intervinientes (dada la posibilidad de definición operacional), poseen un alto grado de aceptabilidad operacional, mientras que los constructos hipotéticos poseen un status de realidad.

Lo importante es que los procesos psicológicos inferidos se han conceptualizado como constructos hipotéticos o como variables intervinientes. Como ilustran las definiciones que aparecen a continuación, el aprendizaje también se ha concebido en una u otra forma:

Definición 1.

Aprendizaje es el proceso de formación de circuitos nerviosos relativamente permanentes a través de la actividad simultánea de los elementos del circuito que va a establecerse: tal actividad se refiere a un cambio en la naturaleza de las estructuras de las células, a través del crecimiento, de tal manera que se facilita la activación del circuito entero cuando un elemento componente es excitado o activado (Bugelski, 1956, c. p. Kimble, 1969).

Definición 2.

“El aprendizaje es una reorganización del campo cognoscitivo” (Krech y Crutchfield, 1948; c. p. Kimble, 1969).

En ambas definiciones el aprendizaje se infiere. Pero la naturaleza de la inferencia varía. En la definición 1, el aprendizaje es considerado como un constructo hipotético, como revelan las expresiones “formación de circuitos nerviosos relativamente permanentes” y “cambio en la naturaleza de la estructura de la célula”. La definición 2 concibe el aprendizaje como una variable interviniente. Se afirma que el aprendizaje es “una reorganización del campo cognoscitivo” sin suponer nada acerca de la base física subyacente al proceso de reorganización o al campo cognoscitivo.

Ejercicio 1

1. Explique en qué consiste la variabilidad de los procesos psicológicos.
2. Exponga dos razones que sustenten la siguiente afirmación: “los procesos psicológicos son inferencias”.
3. Haga una lista de los conceptos psicológicos que usted conoce. Clasifíquelos sobre la base de la distinción entre constructos empíricos y constructos teóricos.
4. ¿Cuáles son los dos criterios utilizados por Marx para distinguir entre variables intervinientes y constructos hipotéticos?
5. Para cada una de las definiciones que aparecen a continuación, especifique si el proceso está conceptualizado como variable interviniente o como constructo hipotético. Explique por qué.

Definiciones:

- a. “El aprendizaje consiste en el establecimiento de asambleas celulares y secuencias de fases en la corteza cerebral, como resultado de la experiencia del organismo con los estímulos”.
- b. “La memoria es un proceso que nos permite almacenar, recuperar y utilizar información”.
- c. “La extinción se define como un proceso inhibitorio que ocurre a nivel de los centros corticales cuando después de un condicionamiento el estímulo condicionado se presenta muchas veces sin ir acompañado por el estímulo incondicionado”
- d. “El aprendizaje consiste en las modificaciones que ocurren en las estructuras cognoscitivas del aprendiz como consecuencia de la organización que dicho aprendiz hace sobre la información a ser aprendida”.
- e. “La motivación primaria se refiere a estados de déficit en los tejidos orgánicos, los cuales rompen el equilibrio homeostático del individuo”.
- f. “La motivación se define como las expectativas que un sujeto se crea respecto a la consecución de una meta”.
- g. “La percepción consiste en reactivar las asambleas celulares y las secuencias de fase que se han formado en la corteza cerebral como resultado de la experiencia con los estímulos”.

3.3. Unidad e Interacción Mutua

Una tercera característica de los procesos psicológicos es su ***unidad e interacción mutua***. Para Traxel (1964) no existe ningún proceso aislado, independiente de los demás. En un momento particular cualquier proceso está

influido por otros que ocurren simultáneamente y aún por procesos anteriores. Piense, por ejemplo, en lo que sucede cuando se estudia este material. Un corte transversal de su conducta sugiere que en ese instante el aprendizaje es el proceso básico. Pero un examen rápido de la situación indica que su conducta actual está determinada no sólo por el aprendizaje, sino también por otros procesos psíquicos y fisiológicos. Por ejemplo, existe una **motivación previa** usted es estudiante de psicología, cursa la asignatura Psicología General y este material es parte de los contenidos de ella. Asumiendo que dicha motivación está presente, no es la única condición para que aprenda.

Debe **atender y concentrarse** en la tarea que está realizando; entender el significado de los símbolos impresos y utilizar estrategias para guardar esos significados en su **memoria**. Sus estrategias pueden llevarle a un almacenamiento al pie de la letra o realizar un procesamiento más profundo que implique análisis, síntesis, comparación de información. De vez en cuando debe detenerse y **comprobar** que ha aprendido, es decir, requiere activar sus **estrategias de recuerdo**. Es posible describir otros procesos que actúan cuando estudia este material; no obstante los ya presentados son indicadores de la unidad e interacción mutua. Lo esencial de estas características se resume en la cita siguiente:

Los procesos psicológicos constituyen una unidad. No existen procesos aislados. En un determinado intervalo temporal la conducta de un individuo está determinada por los procesos que ocurren en ese instante y por otros que han ocurrido en el pasado, lo que sugiere que la conducta antes que un evento es una interacción de eventos. (Traxel, 1964, p. 24).

3.4. *Carácter Activo*

Se ha mencionado la naturaleza dinámica de los procesos psicológicos. Conceptualizar los procesos como dinámicos equivale a considerarlos como fenómenos, sucesos o aconteceres activos. También significa superar las interpretaciones materialistas, mecanicistas, según las cuales el organismo y su ambiente son estáticos, siendo el medio la fuente suministradora de los estímulos ante los que el organismo reacciona. En ese sentido hay un estricto determinismo de la conducta por los estímulos. Los enfoques conductistas tradicionales son consecuentes con esta posición. Sin embargo, actualmente se acepta que la conducta es un fenómeno complejo y no una simple reacción

a condiciones estimulativas. La conducta, y cualquier proceso psicológico, es una relación activa, dinámica, entre el organismo y su medio debido a la intervención de variables pertenecientes al organismo que responde.

El carácter activo y dinámico de los procesos psicológicos se manifiesta en dos dimensiones. Por una parte, la ocurrencia de un proceso resulta en un cambio donde suceden transformaciones cualitativas y cuantitativas. Se puede afirmar que *todo proceso implica cambio de un estado a otro*, como puede apreciarse a través de la percepción, la memoria, el pensamiento y el aprendizaje. La percepción de un objeto supone conocimiento inmediato y cambios en las estructuras cognoscitivas del perceptor. Memorizar significa aumentar la cantidad de información almacenada en un momento determinado y el aprendizaje conlleva a cambios conductuales mediante la adquisición de nuevos repertorios o la modificación de los ya existentes.

Otra forma de apreciar el dinamismo de los procesos psicológicos consiste en considerarlos como aconteceres en ocurrencia perpetua, pero siempre cambiantes. Para James, una de las características de la conciencia es el hecho de estar en un proceso continuo de cambio, de allí que un mismo estado de conciencia o un mismo pensamiento no pueda repetirse dos veces. Podemos pensar en un mismo objeto en diversas ocasiones, pero cada vez la experiencia del objeto es diferente debido a la intervención de experiencias anteriores no controladas. De esa forma, la conciencia es acumulativa por naturaleza y no recurrente. La mente también es sensiblemente continua, no existiendo rupturas en la corriente de la conciencia.

3.5. Finalidad Adaptativa

¿Qué ocurriría si de pronto se alterara la percepción de un conductor y no pudiese distinguir entre la derecha y la izquierda o entre las luces de los semáforos? ¿Qué ocurriría si en este momento usted olvidara todo lo que ha aprendido en su vida? ¿Qué pasaría si alguien quedara incapacitado para almacenar experiencias nuevas en su memoria?

Las interrogantes anteriores son objeto de una respuesta común: se alteraría la adaptación del individuo a su medio ambiente y sus respuestas no serían adecuadas. Esto revela otra característica muy importante de los procesos psicológicos: su finalidad adaptativa.

Es decir, los procesos psicológicos, en conjunción con otros fenómenos orgánicos, promueven el funcionamiento adecuado del individuo en su medio

ambiente. En muchas corrientes psicológicas se ha destacado el carácter adaptativo de los procesos psicológicos, particularmente aquéllas que en una u otra forma han estado influidas por los principios de la teoría de la evolución. Cuando Williams James se refiere a los procesos psicológicos destaca su utilidad y *carácter pragmático*. Sostiene que la conciencia debe tener alguna utilidad biológica para que el organismo pueda sobrevivir. El propósito o función de la conducta consiste en mejorar la adaptación del hombre a su medio ambiente. Asimismo los psicólogos funcionalistas enfatizaron la finalidad adaptativa de los procesos psicológicos. Más recientemente, Traxel (1964) afirma:

Las funciones psíquicas son útiles en cuanto aseguran y conservan la vida del individuo, como las funciones corporales. Un ser humano que no tuviese percepciones o que no pudiera evaluar las impresiones sensoriales y retenerlas en su memoria, de modo que no viera ni oyese ni tampoco apreciase el frío o el calor, sería incapaz de mantenerse en vida abandonado a sí solo (p. 36).

3.6. Naturaleza Subjetiva

Otra característica de los procesos psicológicos es su naturaleza subjetiva. Esto significa que, como contenidos, siempre pertenecen a un sujeto individual y sólo a él son accesibles directamente. Así, por ejemplo, una sensación dolorosa es el contenido vivencial de una persona. Otros individuos no pueden percibir directamente el dolor, aunque puedan inferirlo a partir del comportamiento observable. En un mismo instante, muchas personas pueden sentir dolor, pero el dolor que experimenta cada una es “su dolor” no el de los otros. La cualidad de subjetivo no atañe sólo a experiencias dolorosas. También abarca otros procesos como el pensamiento y la motivación.

Destacar la naturaleza subjetiva de los procesos psicológicos equivale a considerarlos como *eventos privados*, como experiencias subjetivas accesibles sólo a través de los informes que el sujeto pueda hacer respecto a lo que ocurre en su psiquismo. Durante mucho tiempo, los hechos psíquicos se estudiaron subjetivamente, infiriéndose su existencia a partir de las introspecciones hechas por los sujetos. Posteriormente, con el desarrollo de las tendencias objetivistas, se ubicó el estudio de los procesos en una dimensión física dada a la observación directa. En todo caso, en cualquier

nivel de análisis, el status de los procesos es el de una *inferencia* o conjetura propuesta para explicar hechos observables.

En síntesis, las manifestaciones psíquicas observadas pueden considerarse como procesos. Aunque no existe una definición única del término proceso, algunas características de los mismos ayudan a entender su significado. Entre esas características destacan la variabilidad, el carácter de inferencia, la unidad e interacción mutua, el carácter activo, la finalidad adaptativa y la naturaleza subjetiva. Los procesos psicológicos son variables inferidas a partir de la conducta observable. Constituyen una unidad e interactúan entre sí. Los procesos, en esencia, son subjetivos y desempeñan un papel importante en la adaptación de organismo a su ambiente.

Ejercicio 2

1. Las principales características de los procesos psicológicos son:

a.- _____ b.- _____

c.- _____ d.- _____

e.- _____ f.- _____

2. Para cada una de las situaciones siguientes especifique: a) el proceso psicológico básico que está presente; b) los procesos que pueden estar ocurriendo simultáneamente con ese proceso básico; c) los procesos anteriores que pueden estar influyendo en el proceso básico presente. Analice cada situación basándose en las características fundamentales de los procesos psicológicos.

- a. En una parada espera un autobús para ir a la Universidad.
- b. Camina por la calle y al escuchar la canción que está de moda, aparecen en su mente las escenas de la última fiesta a la cual asistió.
- c. Aunque en el pasillo hay un ruido espantoso, usted sigue el hilo de su lectura porque el profesor dijo que de esa parte del material saldría una pregunta en el examen.
- d. Al fin, después de varios intentos, encontró la forma correcta de estructurar el reporte para la discusión del tema.
- e. Al pasar frente a una pastelería, el olor a dulces hace que segregue abundante saliva.

4. Relaciones entre los Procesos y la Conducta

Estar actuando es una característica permanente de los organismos vivos. Aunque usted decida “hacer nada”, el mismo hecho de “hacer nada” es una conducta. La conducta es una especie de *flujo continuo*, un acontecer que puede identificarse con la forma de existir de los seres animados. No obstante, como todo proceso, la conducta es *cambiante y variable*. No pueden establecerse cortes transversales que permitan el estudio de unidades de comportamiento que ocurren en un espacio y tiempo determinados. Fíjese, por ejemplo en lo que sucede cuando usted decide “hacer nada” y se coloca cómodo en algún sitio, en un estado de calma y relajación. Si ha decidido acostarse, el hecho mismo de estar acostado es una conducta definida como una actitud física; ocasionalmente sus ojos se abren y cierran, mueve sus manos o piernas, en su mente se suceden recuerdos y pensamientos. En otro nivel, el biológico, sus procesos orgánicos también están funcionando: respira, la sangre fluye por sus venas, etc.

¿Por qué la conducta varía de un momento a otro? Existen muchos factores que determinan esa variabilidad. A veces las variables más relevantes son los estímulos ambientales, como ocurre cuando su estado de quietud es alterado porque tiene que levantarse a abrir la puerta o porque un dolor de cabeza le lleva a buscar una aspirina. En otras ocasiones las variables básicas se relacionan con procesos psicológicos, cuando se levanta porque sabe que debe repasar el material que va a discutirse en la próxima clase. Entre los procesos psicológicos y la conducta se establecen diversos tipos de interacciones. En algunos casos el proceso es un *factor antecedente* de la conducta: otras veces es una *variable consecuyente*; pero también puede ser una *variable que acompaña a la conducta* o una variable que potencialmente puede convertirse en un factor generador de conducta. A partir de esas relaciones entre los procesos y la conducta puede hablarse de cuatro tipos de procesos: *desencadenantes, resultantes, de dirección y mantenimiento y posicionales*.

4.1. Procesos Desencadenantes

En algunos casos el proceso psíquico desencadena un determinado comportamiento es decir, la conducta se inicia porque existe un estado psicológico previo. A esos procesos que inician actos o secuencias de actos se les denomina desencadenantes. Cuando la conducta es iniciada por un proceso, se dice que el proceso es una variable antecedente respecto a la acción. La motivación es uno de los procesos básicos que permite el inicio de

secuencias de actos conductuales, lo cual no limita la posibilidad de considerarla algunas veces como una consecuencia directa de la conducta. Otro proceso desencadenante de la conducta es la atención: atender a un estímulo relevante con frecuencia permite iniciar una reacción específica.

4.2. Procesos Resultantes

Esta categoría incluye aquellos procesos que surgen como consecuencia de la conducta. El proceso no antecede a la acción sino que es, más bien, un efecto de ella. El aprendizaje y la memoria son ilustrativos. Cuando se habla de procesos de aprendizaje se alude a una consecuencia de una actividad del organismo. Por ejemplo, se aprende algo después de períodos sucesivos de práctica; se memoriza una lista de palabras después de leerla y repetirla varias veces. Con frecuencia, este tipo de procesos depende de procesos anteriores como la motivación, la atención, o las capacidades perceptivas del aprendiz.

4.3. Procesos Direccionales y de Mantenimiento

Un proceso puede actuar como orientador de la conducta dirigida hacia una meta (cumpliendo una función direccional) o como mantenedor de la fuerza de la conducta hasta que el organismo alcance una meta (ejerciendo funciones de mantenimiento). La motivación, la atención y la percepción, son ejemplos de procesos que cumplen esas funciones. Suponga que su meta es ir a la Universidad. ¿Qué ocurriría si en la mitad del camino decide devolverse? ¿Qué pasa si no atiende a la vía por donde va el autobús y a las paradas que hace? Evidentemente, no alcanzaría la meta y la conducta no se efectuaría en su totalidad.

Ubicar los procesos psicológicos en categorías rígidas es arbitrario y artificial. Ello puede hacerse cuando se analizan las causas de la conducta, las variables que la mantienen y las consecuencias de dicha conducta. Pero en relación a cada proceso concreto, no se pueden establecer diferencias excluyentes. Un mismo proceso puede desempeñar las tres funciones. La motivación, por ejemplo, puede desencadenar la conducta, puede acompañarla o puede ser un resultado de ella. Así el tipo de motivo que esté presente en un organismo determina cuáles son los estímulos ambientales a los que atenderá; a su vez, atender a ciertos estímulos puede activar motivaciones de un organismo. Otra vez, lo que se observa es una interacción continua entre procesos.

4.4. Procesos Disposicionales

Hay procesos que en un momento determinado no están activados pero, sin embargo, existen como potencialidades capaces de activarse y de originar, mantener o ser un resultado de la conducta. A estos procesos latentes se les denomina disposicionales. En este sentido, es útil la distinción que establece Hilgard (1973) entre motivos surgidos y disposiciones motivacionales. Los motivos surgidos son aquellos que están activados por cuanto están originando, dirigiendo y manteniendo la conducta hacia una meta. Las disposiciones motivacionales son características persistentes que dependen de la herencia, la experiencia anterior o de ambas. Las disposiciones motivacionales reflejan el pasado del organismo. Los motivos surgidos son las disposiciones motivacionales expresadas en la conducta que realmente tiene lugar, siendo una consecuencia de las interacciones presentes entre las circunstancias internas y externas. Las actitudes, prejuicios y estereotipos también pueden considerarse como disposiciones que influyen en ciertos tipos de conductas.

Ejercicio 3

1. En el siguiente cuadro para cada tipo de proceso, indique cuál es su relación con la conducta y escriba ejemplos de cada uno de ellos.

Tipo de Proceso	Relación con la Conducta	Ejemplo
Desencadenante		
Resultante		
Dirección y Mantenimiento		
Disposicional		

2. Para cada una de las situaciones presentadas en la parte 2 del ejercicio 2:
 - a. Identifique cuáles procesos están actuando como desencadenantes, resultantes de dirección y mantenimiento y disposicionales.
 - b. Describa cómo interactúan los procesos presentes.

5. Niveles de Análisis de los Procesos Psicológicos

¿Cree usted que estando en un supermercado el sonido de la caja registradora le haga encoger los hombros o encorvar la espalda?

Suponga que espera su turno, en una larga fila ante una de las cajas de cobro de un supermercado. Además, imagine que hay lluvia y hace frío. Cada vez que se abre la puerta automática de entrada, penetra una ráfaga de aire frío y le da en la cara. Cuando esto sucede, usted se estremece y mecánicamente encoge los hombros. Suponga que inmediatamente antes de abrirse la puerta escucha el sonido que produce el funcionamiento de la caja registradora. Es posible que al principio ese sonido le sea indiferente. Pero después de recibir en el rostro varias ráfagas de aire, comenzará a estremecerse y encorvar la espalda al escuchar el sonido de la caja registradora, antes de abrirse la puerta. Es decir, posiblemente comenzará a responder ante ese estímulo inicialmente débil en forma muy semejante a como lo hizo ante la ráfaga de aire frío (adaptado de Baron, Byrne y Kantowitz, 1981, p. 117).

En el lenguaje de Pavlov (1927/1973) se diría que el sujeto que aprende a mover los hombros y encorvar la espalda ante el sonido de la caja registradora ha ocurrido un proceso de condicionamiento. En términos más generales se considera que ha ocurrido un aprendizaje, adquiriéndose la capacidad de responder con una conducta ante un evento ambiental que anteriormente no la producía. El aprendizaje como cualquier otro proceso psicológico, puede analizarse en tres niveles: conductual, fisiológico y experiencial.

5.1. Nivel Conductual

En el ejemplo anterior el nivel conductual se especifica observando cómo respondía el sujeto al estímulo neutral (sonido de la caja registradora) antes del condicionamiento y como respondía al mismo estímulo después del condicionamiento. En este nivel la fuente de datos la constituye **las reacciones observables del organismo**, sean estas motoras (como encoger el hombro) o corporales (como empalidecimiento, respuesta galvánica de la piel y temblores). En este nivel los datos no sólo se refieren a conductas y sus características. Por ejemplo, los psicólogos pueden interesarse en la velocidad

con la que una rata aprende a recorrer un laberinto, en el tiempo requerido por una persona para solucionar un problema, en el número de prácticas necesarias para aprender un material en la cantidad de material recordado después de diversas sesiones de entrenamiento.

Cuando los procesos se analizan a nivel conductual, aunque ellos sigan siendo inferencias, los datos que interesan son fácticos y los constructos utilizados son empíricos. En tal caso, al igual que en otras ciencias, el propósito básico de la investigación consiste en establecer regularidades o leyes entre variables. Estas regularidades o leyes describen las relaciones existentes entre dos tipos fundamentales de variables de estímulos y de respuesta, que representan medidas de la conducta. Los estímulos por lo general, son las variables independientes manipuladas; las respuestas son las variables dependientes medidas. En cualquier caso, las leyes cuantitativas en psicología se representan mediante la fórmula $R = f(E)$.

De acuerdo a Spence (1944) cuando se busca establecer este tipo de leyes se plantean dos problemas: 1) descubrir cuáles son las variables estímulos relevantes que determinan la conducta, y 2) plantear la verdadera naturaleza de la relación funcional que se establece entre los dos grupos de variables.

En cuanto a la manera de resolver estos problemas los psicólogos han adoptado dos posiciones opuestas. Por una parte están los que proponen la introducción de constructos teóricos; por otra parte están los empiristas radicales quienes se abstienen de utilizar tales constructos, limitándose a los datos observables. Woodrow (1942, c. p. Spence, 1944) sustenta que la explicación en ciencia consiste sólo en plantear relaciones de dependencia entre eventos observables, reaccionando contra la tendencia de la mayor parte de los psicólogos a plantear eventos intermedios que ocurren dentro del organismo para explicar las mediciones obtenidas. De acuerdo a Woodrow, la dificultad con esos constructos es que no pueden medirse porque es imposible observar el interior del organismo. El resultado es que su especificación debe dejarse a la imaginación.

Skinner (1953) asume una posición radical respecto a la necesidad de utilizar constructos empíricos, al considerar que el propósito de la psicología es estudiar las leyes existentes entre variables observables, manteniéndose cauteloso ante cualquier explicación teórica que trascienda los límites de la conducta observable. Algunas citas permitirán comprender mejor su actitud al respecto:

... nos interesan las causas de la conducta humana y queremos saber por qué el hombre se comporta como lo hace. Para ello debemos considerar si cualquier condición o hecho que pueda demostrarse tiene algún efecto sobre la conducta. Al descubrir y analizar estas causas podemos predecir la conducta, y en la medida en que podamos manifestarlas nos será posible controlarlas. (1953)

La costumbre de buscar una explicación de la conducta en el interior del organismo ha tendido a oscurecer las variables que disponemos para un análisis científico. Estas variables se encuentran fuera del organismo, en su medio ambiente inmediato y en su historia. Tienen un status físico al que están adaptadas las técnicas comunes y hacen posible explicar la conducta al igual que en ciencia, se explican otras materias. Estas variables independientes son de muchas clases y sus relaciones con la conducta son a menudo sutiles y complejas, pero no pretendemos dar una explicación adecuada de la conducta sin analizarlas (1953, p. 57).

5.2. Nivel Fisiológico

Otra alternativa consiste en analizar los procesos psicológicos a nivel de las reacciones en el sistema nervioso o de los cambios, temporales o permanentes, que se suceden en el mismo o en el sistema endocrino cuando ocurre un determinado proceso. A diferencia del análisis a nivel conductual, el estudiar los hechos psíquicos con base en la fisiología requiere, necesariamente, recurrir a construcciones hipotéticas o conjeturas respecto a lo que sucede en el sistema nervioso central o en el sistema de secreción hormonal. En cualquier caso se hipotetiza que los cambios conductuales no están determinados sólo por las variables independientes manipuladas, sino también por variables orgánicas de naturaleza biológica. Ello define corrientes en psicología centradas en el uso de constructos hipotéticos para dar cuenta de las relaciones funcionales que se establecen entre las variables estímulos y las variables de respuesta. De acuerdo a Piaget (1968) estas corrientes corresponden en psicología a un tipo de explicación catalogado como reduccionismo fisiológico. En contraposición los enfoques basados en eventos observables, definidos operacionalmente, caracterizan a una

psicología con un grado de especificidad que le permite alejarse de cualquier reduccionismo y centrarse en el hecho psicológico concreto: la conducta.

En psicología no son raros los enfoques que adoptan una explicación fisiológica de los eventos conductuales. Basta pensar en la investigación en psicología fisiológica o psicofisiología, tendencias más específicas fundamentadas en la explicación fisiológica de los procesos de aprendizaje son los sustentados por Pavlov (1927/1973) y Hebb (1949). De acuerdo a Pavlov cuando un organismo se condiciona o aprende, su sistema nervioso se modifica en el sentido de establecerse **una nueva asociación** que conecta la vía del estímulo condicionado con la vía del estímulo incondicionado. Tal asociación se forma porque en la corteza cerebral ocurren fenómenos de excitación, inhibición, irradiación y concentración. Hebb por su parte, en su libro *“The Organization of Behavior”* (1949), destaca la necesidad de conexiones estrechas entre la psicología y la fisiología para explicar los fenómenos psicológicos y en particular aquéllos que son mediados por estructuras internas y no están controlados directamente por los estímulos ambientales. Introduce conceptos como los de asambleas celulares y secuencias de fase, los cuales considera indispensables para entender los fenómenos sensoriales de aprendizaje y de pensamiento.

5.3. Nivel Experiencial

El nivel experiencial puede entenderse en dos sentidos: como la vivencia subjetiva que un individuo tiene respecto a su experiencia o como las cogniciones que se generan en relación al ambiente donde ocurre la conducta. Cuando lo que sucede en el interior del organismo se conceptualiza como cogniciones, los psicólogos aluden a un **nivel cognoscitivo**. Fundamentalmente estos enfoques se basan en el uso de **variables intervencionales**, definidas operacionalmente a partir de las variables experimentales observadas. Un enfoque cognoscitivo destacado es el propuesto por Tolman (1932) en su obra *“Purposive Behavior in Animals and Men”*. En su análisis de la conducta, afirma:

La conducta, como tal, es un fenómeno molar en contraste con el fenómeno molecular que constituye su base fisiológica subyacente, y como fenómeno molar, las propiedades inmediatas descriptivas de la conducta son el hecho de estar orientada hacia ciertos objetos-metas mediante la selección de ciertos objetos-medios y la exhibición de patrones específicos de transacciones con los

objetos-medios seleccionados. Pero estas descripciones en términos de ir hacia, selección de vías y formas de interacción implica y define los propósitos inmanentes y cognoscitivos de la conducta. Estos dos aspectos de la conducta son, sin embargo, entidades definidas en forma objetiva y funcional: Ellos están implícitos en la docilidad de la conducta. No se definen en un primer análisis ni en un análisis final, por introspección. Tales propósitos y cogniciones son, obviamente, funciones del organismo como un todo. Finalmente, además de los determinantes inmanentes hay dos otros tipos de determinantes conductuales, las capacidades y las adaptaciones. Estos también intervienen en la ecuación entre los estímulos y los estados fisiológicos iniciadores, por una parte, y la conducta, por otra (1932, pp. 19-20).

La importancia de los niveles radica en que ellos constituyen fuentes de datos para los psicólogos. En consecuencia, puede hablarse de tres fuentes de datos psicológicos: *experiencial, fisiológico y conductual*. La historia de la psicología ha sido una permanente controversia en relación a cuál de los niveles es más adecuado o importante para la disciplina. Los estructuralistas y psicólogos del acto se interesaron por la experiencia consciente, mientras que los psicoanalistas se centraron en los procesos inconscientes. En general, las posiciones teóricas que han permanecido cercanas a la fisiología se han interesado en la experiencia. Otras orientaciones, como el funcionalismo, han aceptado datos provenientes de la experiencia y datos derivados de la conducta observable. El conductismo intentó desterrar la experiencia consciente de la psicología y basarse en los estímulos y las respuestas. Algunos conductistas, como Skinner, descartan también las variables fisiológicas apoyándose en un modelo de *caja negra*. Como afirman Marx y Goodson (1976).

... el debate acerca de cuál es el nivel de análisis más relevante ha sido tan amargo que los investigadores que han obtenido un tipo de datos han ignorado las investigaciones que se basan en otro tipo de datos y las consideran irrelevantes (1976, p. 393).

Ejercicio 4

1. Para cada nivel de análisis, especifique en el cuadro: a) fuente de datos, b) tipo de datos utilizados, c) tipo de constructos empleados, d) tipo de explicación más probable según Piaget.

Nivel de Análisis	Tipo de Datos	Tipo de Constructo	Tipo de Explicación

2. Revise el capítulo sobre emociones incluido en algún manual de psicología. Con la información que obtenga elabore un cuadro donde se ilustren los niveles conductual, fisiológico y experiencial de la conducta emocional.

6. Implicaciones de los Procesos para la Psicología

Desde su establecimiento como ciencia, a finales del siglo XIX, la psicología se ha ocupado del estudio de los procesos psicológicos y algunos autores como Traxel, le asignan como objeto el examen de los procesos considerados como eventos internos. Al respecto, Traxel afirma:

Cómo percibimos el mundo que nos rodea y nos orientamos en él, cómo aprendemos las cosas, las conservamos en nuestra mente durante un cierto tiempo y las perdemos luego gradualmente; cómo pensamos y cómo resolvemos problemas; cómo reaccionamos a algunas situaciones con emociones de alegría, miedo, ira, etc.; de qué forma estamos motivados en nuestros actos y nuestra conducta. He aquí las más importantes cuestiones que son objeto de la psicología (1970, p. 31).

Lo que no ha existido es acuerdo en relación a cuáles procesos deben constituir el núcleo de la investigación psicológica, hasta el punto de existir discrepancias entre los sistemas psicológicos más relevantes en función del proceso sobre el cual han enfatizado, Wundt y Titchener, representantes de la escuela estructuralista, destacaron el estudio de la percepción y el mismo énfasis, aunque desde una concepción diferente, fue hecho por los psicólogos

de la Gestalt. Por su parte, el funcionalismo americano y las tendencias conductistas han abordado la psicología investigando básicamente el aprendizaje, mientras que el psicoanálisis ha destacado el estudio de las motivaciones inconscientes. Al mismo tiempo la psicología cognoscitiva contemporánea y los modelos de procesamiento de información recurren al examen de las estrategias y procesos cognoscitivos.

El enfoque por procesos presenta múltiples implicaciones para la investigación y la construcción teórica en psicología. En lo concerniente a la investigación el estudio por procesos exige hacer cortes transversales en la continuidad de la conducta e indagar cómo ocurre un fenómeno en un lapso de tiempo específico. Esto es particularmente cierto cuando se investiga con sujetos humanos, dada la complejidad del comportamiento y la dificultad para realizar observaciones longitudinales durante un ciclo vital completo, por esa y otras razones se prefiere utilizar sujetos animales porque se supone que su comportamiento es menos complejo, su ciclo vital más corto y se facilita el control de variables.

Una segunda consecuencia del énfasis en los procesos radica en la necesidad de atomizar la conducta, lo que requiere el aislamiento artificial tanto del evento a investigarse como las variables que supuestamente lo determinan. Aún en los enfoques psicológicos que se definen como molares, cuando se investigan procesos necesariamente hay que especificar cuál es el proceso que se desea observar y cuáles son los procesos y variables que lo influyen. Al hacerlo, supuestamente, se pierde la característica de unidad de los procesos psíquicos aunque se trata de aprehender totalidades como han pretendido los denominados “nuevos enfoques” respecto a la percepción y el aprendizaje.

Como tercera implicación metodológica destaca la artificialidad subyacente a las investigaciones experimentales de laboratorio. En el experimento es artificial la situación en que se encuentra el sujeto, en comparación con lo que ocurre en la vida real; es artificial suponer que puede estudiarse un solo proceso, como por ejemplo el aprendizaje, abstrayendo los restantes y es artificial el aislamiento de las variables independientes que se manipulan. Los detractores del método experimental argumentan que explicar la conducta sobre la base de resultados experimentales equivale a adoptar una concepción metafísica e irreal del ser humano.

En el plano teórico no son menos obvias las implicaciones de una psicología fundamentada en procesos. Como ya se advirtió, los psicólogos no

conciernen en torno a cuál es el proceso fundamental y en cuál de ellos debe enfatizarse. El acento en uno u otro supone adoptar un determinado modelo del hombre y delimitar diferentes sistemas de reacción. Algunos ven al hombre como un organismo activado por impulsos variables en intensidad, siendo relevantes los factores de orden motivacional. Otros lo ven como un organismo que se adapta a su medio ambiente en virtud de los procesos de aprendizaje, siendo lo básico el sistema de conductas instrumentales. Un tercer modelo considera que el hombre es un senso-receptor que busca información y es estimulado por su ambiente. En este contexto las conductas sensoriales y perceptivas son las reacciones esenciales. Por último se puede sustentar que el hombre es un ser cognoscente, con experiencias privadas, planes, fantasías y sueños (Buss, 1973). En este caso el énfasis es en los procesos de pensamiento.

También tiene implicaciones para la teoría el nivel en el cual se analice el proceso. Si el énfasis ocurre en el nivel conductual, en términos de variables observables, el lenguaje del teórico es una red de constructos empíricos y su interés se limita a la descripción de las relaciones funcionales en las conductas y las variables de las cuales dependen. Aunque el proceso en sí continúe siendo una inferencia no se hipotetiza nada acerca de lo que pasa en el organismo, ni se busca explicar el por qué de la relación funcional: Esa línea de argumentación ha sido sostenida por Skinner (1950) y sus seguidores, quienes afirman que la teorización es innecesaria e irrelevante.

En algunos casos el análisis parte del nivel conductual, pero se suponen mecanismos intermediarios con categoría de variables interviniente –como es el caso de Tolman (1932) y Hull (1943) – o de constructos fisiológicos hipotéticos como las asambleas celulares y secuencias de fases descritas por Hebb (1949). Se asume que esos mecanismos actúan como mediadores que intervienen entre los estímulos y las respuestas. Otros autores ven los mediadores como respuestas mediacionales (Osgood, 1959) o como procesos cognoscitivos (Bandura, 1969). Algunos de estos enfoques como el caso de Hebb, son reduccionistas fisiológicos; otros, como Tolman, continúan funcionando en una dimensión psicológica. Pero en ambos casos ya no es suficiente el simple establecimiento de leyes sino que se exige, además, explicar el por qué de las regularidades.

Finalmente cabe destacar que el enfoque por procesos ha conducido a interpretaciones parciales de la conducta humana, dependiendo del proceso que haya sido enfatizado. Como consecuencia, en la actualidad no existe una teoría psicológica que pueda explicar la totalidad de la conducta humana

debido quizás, a la naturaleza compleja de dicha conducta. Aún más, la tendencia es hacia las microteorías y los modelos en miniatura.

Ejercicio 5

1. Explique tres implicaciones metodológicas y teóricas de una psicología fundamentada en procesos.
2. Elabore un cuadro donde se ilustren los diversos modelos del hombre y los procesos enfatizados por cada uno de dichos modelos.

Referencias

- Bandura, A. (1969). *Principles of Behavior Modification*. New York, USA: Holt Rinehart and Winston.
- Baron, R., Byrne, D. y Kantowitz, B. (1981). *Psicología: Un enfoque conceptual*. DF, México: Interamericana.
- Buss, A. (1973). *Psychology: Man in Perspective*. New York, USA: Wiley.
- Hebb, D. O. (1949). *The Organization of Behavior: A Neuropsychological Theory*. New York, USA: Wiley.
- Hilgard, E. (1973). *Introducción a la Psicología*. Madrid, España: Morata.
- Houghton Mifflin Company (1995). *Roget's II: The New Thesaurus* (3ra Ed.). Boston, Massachuset: Autor.
- Hull, C. L. 1943. *Principles of Behaviour*. New York, USA: Appleton-Century-Crofts.
- Kimble, G. (1969). *Condicionamiento y Aprendizaje*. DF, México: Trillas.
- Marx, M. E. (1963). *Theories in contemporary psychology*. New York, USA: Macmillan.
- Marx, M. y Goodson, F. (1976). *Theories in Contemporary Psychology*. New York, USA: Macmillan.
- Nieto, J. (1974). Los Procesos de Aprender y Percibir. En L. Postman. *Percepción y Aprendizaje*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Osgood, C. (1959). The representational model and relevant research methods. In I. D. Pool (Ed.), *Trends in content analysis*. Urbana, USA: University of Illinois Press.
- Pavlov, I. (1927/1973). *Actividad Nerviosa Superior*. Barcelona, España: Fontanella.
- Piaget, J. (1968). *Seis Estudios de Psicología*. Madrid, España: Seix Barral.
- Real Academia de la Lengua Española (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid, España: Espasa-Calpe.
- Skinner, B.F. (1950). Are theories of learning necessary? *Psychological Review*, 57(4), 193-216.
- Skinner, B.F. (1953). *Science and Human Behavior*. New York, USA: Macmillan.
- Spence, K. W. (1944). The Nature of Theory Construction in Contemporary Psychology. *Psychological Review*, 51 (1), 47-68.
- Tolman, E. (1932). *Purposive Behavior in Animals and Men*. New York, USA: Appleton Century.
- Traxel, W. (1970). *La Psicología y sus Métodos*. Madrid, España: Herder.

Diseño, Construcción y Validación de una Escala de Postergación Activa y Pasiva en el Ámbito Laboral

Adriana Parisi y Mary Paredes
acpr8@hotmail.com mepg_ucv@yahoo.es

Escuela de Psicología – U.C.V.

Resumen

En la presente investigación se diseñó, construyó y validó una escala de postergación en el ámbito laboral. Para la validación de la misma se empleó un procedimiento de juicio de expertos, dos aplicaciones, una piloto (111 personas) de la primera versión del IPAP y una experimental (134 personas) de la segunda versión del IPAP, acompañada de dos escalas para estimar locus de control y orientación temporal (variables criterio). La versión final del IPAP se compone de 28 ítems en 2 dimensiones Postergación Pasiva (16 ítems) y Postergación Activa (12 ítems). Ambas dimensiones poseen indicadores de validez de contenido, validez de constructo (factorial) y altos índices de consistencia interna. Adicionalmente, la subescala Postergación Pasiva posee validez criterial concurrente con orientación temporal.

Palabras Claves: *postergación, postergación activa, postergación pasiva, locus de control, orientación temporal.*

Abstract

In the present investigation we designed, constructed and validated a scale to measure procrastination in the workplace. For the content validation, an expert judgment procedure was used, after that two applications were conducted, a pilot (111 people) of the first version of the IPAP and an experimental (134 people) of the second version of the IPAP, accompanied by two scales to evaluate locus of control and temporal orientation (criterion variable). The final version of the IPAP is made up of 28 items in 2 dimensions Passive Procrastination (16 items) and Active Procrastination (12 items). Both dimensions have evidence of content validity; construct validity (factorial) and internal consistence. Also, the passive procrastination subscale showed concurrent criterion validity with time orientation.

Key words: *procrastination, active procrastination, passive procrastination, locus of control, time orientation.*

La psicología científica a lo largo de los años se ha armado de diversas construcciones teóricas, las cuales ofrecen un marco referencial para comprender el comportamiento humano. La variable postergación ha sido investigada por dicha ciencia, relacionándola generalmente con la conducta de “dejar para después” determinadas actividades. Dicho constructo ha sido estudiado, en su mayoría, en el ámbito académico, en el que se han observado los efectos negativos en la población estudiantil que posterga sus actividades (Brownlow y Reasinger, 2000; Burns, Sitimann, Nguyen, y Mitchelson, 2000; Migram y Marshevsky, 1994; Jackson, Weiss, Lundquist y Hooper, 2000).

En trabajos como “Procrastination and task avoidance” y en “Procrastination: Current issues and new directions” (Ferrari, Johnson y Mc Cown, 1995; Ferrari y Pychyl, 2000), se realizaron observaciones sobre el constructo, resaltando su connotación negativa sobre la población estudiantil que incurre en conductas de postergación.

En los estudios de Beck, Koons y Milgrim (2000) se señala que la postergación hace referencia a aquellos comportamientos de las personas que posponen el comienzo o completación de alguna tarea. La postergación ha sido ampliamente estudiada en el ámbito académico, y se ha considerado como un problema que afecta a un alto porcentaje de estudiantes en los EE.UU.

Knaus (2000) ha definido el término postergación, como la ausencia de auto-regulación del desempeño individual y la tendencia conductual de aplazar actividades necesarias para el alcance de una meta. Las investigaciones realizadas hasta el momento han demostrado que la postergación es más que un problema de administración del tiempo; se considera que es un proceso complejo que implica componentes afectivos, cognoscitivos y conductuales (Fee y Tangney, 2000, c.p. Hsin y Nam, 2005).

En un artículo publicado por Hsin y Nam (2005), titulado “Rethinking procrastination: positive effects of active procrastination behavior on attitudes and performance”, se encuentra el planteamiento de que no todas las conductas de postergación necesariamente conlleven un efecto negativo para quienes la realizan, estos autores plantean la existencia de postergadores

activos y pasivos. Los postergadores activos y pasivos presentan diferencias a niveles cognitivos, afectivos y conductuales, tal como se describe a continuación:

Dimensión Afectiva: Abarca las sensaciones y sentimientos que la tarea produce en el sujeto. A nivel afectivo, los postergadores pasivos al estar cercanos a una fecha de entrega, se sienten presionados, la desconfianza presente aumenta las posibilidades de fracaso e inducen sentimientos de culpa y depresión (Acero, Brothen y Wambach, 2001, c.p. Hsin y Nam, 2005). Por su parte, los postergadores activos buscan trabajar bajo presión. Cuando se enfrentan a tareas de última hora, se sienten desafiados y motivados, sentimientos que los inmuniza contra el decaimiento (Hsin y Nam, 2005).

Dimensión Cognitiva: Consiste en el conjunto de creencias e información que el sujeto posee acerca de la tarea y sus capacidades en referencia a ésta. En el caso de los postergadores activos, el individuo, a nivel cognitivo, está consciente de qué posterga y porqué lo hace al igual que está claro en que posee las habilidades para realizar la tarea y existe una planificación de las mismas (Hsin y Nam, 2005). Por su parte, los postergadores pasivos, no planifican la acción de postergar, simplemente dejan de hacer la tarea y presentan dudas acerca de la propia habilidad de lograr los resultados de manera satisfactoria (Ferrari, Parker y Ware, 1992, c.p. Hsin y Nam, 2005).

Dimensión Conductual: Son acciones en las que se involucra el individuo antes y durante la ejecución de la tarea. Los postergadores activos tienden a ser persistentes y capaces de completar las tareas a última hora. La postergación pasiva a nivel conductual se aprecia en la tendencia a renunciar y fallar en la culminación de las tareas.

Hsin y Nam (2005) proponen que independientemente de las circunstancias, la postergación activa es un fenómeno multifacético que incluye lo cognitivo (la decisión de postergar), lo afectivo (la preferencia por el trabajo bajo presión), y lo conductual (la culminación de la tarea para la fecha estipulada). A causa de estas diferencias fundamentales (cognoscitivo, afectiva, y conductual), suponen la existencia de características psicológicas claramente distintas que permiten lograr resultados igualmente diferentes entre los postergadores activos y pasivos.

Definen así a los postergadores activos como capaces de tomar decisiones de una manera oportuna. Estos suspenden acciones deliberadamente pero para enfocar su atención en otras tareas de mayor importancia (Hsin y Nam, 2005).

Por su parte, los pasivos son postergadores en el sentido tradicional. Cognoscitivamente, los postergadores pasivos no piensan en dejar de realizar las tareas, pero es común que realicen esta acción de aplazarlas, a causa de su incapacidad para tomar decisiones rápidamente y actuar en pro de la consecución de la tarea con la misma rapidez (Hsin y Nam, 2005).

Autores como Lonergan y Maher (2000) le dan importancia al impacto que puede tener en el lugar de trabajo la variable postergación, a nivel tanto individual como de la productividad de la organización, y la definen como la intencionalidad de dejar de hacer algo que se debe hacer.

Lowman (1997) por su parte, observó en la realización de un estudio de caso las consecuencias que puede tener la postergación crónica en el trabajo. Alude a sentimientos de infelicidad y a la evaluación negativa de las propias capacidades para completar una actividad, el desarrollo de otras conductas desadaptativas a nivel laboral, así como también consecuencias desfavorables en los grupos de trabajo y en el entorno familiar del empleado. De esta manera, el ubicar en las organizaciones este tipo de patrón de comportamiento permite realizar intervenciones para mejorar el desempeño y la forma de trabajar de los empleados, lo cual a su vez influye en los diferentes ámbitos de su vida cotidiana y en la productividad de la organización.

La mayoría de las investigaciones sobre la variable están orientadas al ámbito académico y los instrumentos utilizados son escalas generales (Soler, 2006) o dedicadas específicamente al ámbito académico (Solomon y Rothlum, 1984). Los instrumentos existentes en el ámbito laboral no contemplan el tipo de postergación activa, tomando en cuenta solo la postergación de tipo pasiva (Hsin y Nam, 2005; Lonergan y Maher, 2000).

Por esta razón en el presente estudio se planteó como objetivo diseñar y construir una escala confiable y válida, que permita la medición de la variable postergación en el contexto laboral, en sus connotaciones negativa (pasiva) y positiva (activa), como formas distintas de afectar al individuo en el ámbito organizacional. De esta manera, se pretende aportar al campo de estudio de la psicología organizacional venezolana un instrumento que permita, en un

futuro, continuar con la línea de investigación de la variable postergación en el contexto organizacional, utilizando herramientas de medición adecuadas al contexto y la población que se quiere abarcar, así como un instrumento útil para procesos de selección y desarrollo de personal.

Método

Participantes

Fueron empleados de empresas privadas venezolanas, tanto hombres como mujeres, con edades comprendidas entre 18 y 59 años.

Muestra 1:

Para efectuar la prueba piloto de la primera versión del IPAP, la muestra fue conformada por ciento once (111) empleados de empresas privadas venezolanas (Pandock, C.A. Servicios Corporativos; Alonzo y Asociados Consultores Gerenciales; MTG Servicios Compañía Anónima; Distribuidora de Alimentos Arcos Dorados; y Carvajal, S.A.), de sexo femenino (64%) y masculino (47%), con un mínimo de edad de 19 años y un máximo de 56 años, presentando una media de 30 años, ocupantes de cargos de niveles táctico y estratégico de las organizaciones. Se efectuó un muestreo no probabilístico, accidental (Kerlinger y Lee, 2002), debido a que se trabajó con los participantes que se tenían disponibles en las cinco empresas mencionadas.

Muestra 2:

La muestra para la validación de la versión experimental del IPAP estuvo conformada por ciento treinta y cuatro (134) (diferentes a los de la prueba piloto) empleados de la empresa Taurel & CIA, SUCRS., C.A. a nivel nacional (Caracas, Valencia, Puerto Cabello, La Guaira, Maracay y Barquisimeto), de sexo masculino (47%) y femenino (53%), con edades comprendidas entre un mínimo de 18 y un máximo de 59 años, presentando una media de 31,5 años, ocupantes de cargos de niveles táctico y estratégico de la organización. Se utilizó un muestreo de tipo probabilístico, aleatorio (Kerlinger y Lee, 2002).

Procedimiento

Etapa Preparatoria IPAP

Para la construcción de la primera versión del IPAP, se procedió a generar un banco de ítems inicial (60 ítems) según las dimensiones teóricas (cognitiva, afectiva y conductual) acerca de la postergación pasiva y activa, enfocados en el ámbito laboral, con respuestas en escala tipo Likert de 5 puntos. Dicho banco de ítems fue sometido a un procedimiento de juicio de expertos, en el cual participaron especialistas en las áreas de psicometría y postergación, profesores y egresados de la escuela de psicología de la Universidad Central de Venezuela (ver anexo 1); a raíz de este procedimiento, se eliminaron 12 ítems ($\leq 75\%$ de aprobación de los jueces) por ser considerados por los jueces como no congruentes con la dimensión teórica a la que pertenecían, al igual que se efectuaron las modificaciones recomendadas en cuanto a redacción de los ítems conservados e instrucciones de la prueba, garantizando así la validez de contenido del instrumento.

Etapa Exploratoria del IPAP

La prueba inicial conservó 48 reactivos del banco de ítems y fue aplicada a la muestra 1 para efectuar la prueba piloto del IPAP, tras efectuar los análisis estadísticos necesarios (ver apartado de Resultados), se depuró el IPAP inicial obteniendo la versión experimental compuesta por 34 reactivos.

Etapa Experimental del IPAP

Se efectuó la aplicación experimental (muestra 2) con un total de 34 ítems, en conjunto con la aplicación de los instrumentos: Escala de Locus de Control en el Trabajo (traducción al español de la escala Work Locus of Control Scale de Spector 1988, c.p. Falasca y Fernández, 2006, c.p. Daniels y Guppy, 1992) y Escala de Orientación Temporal (traducción de la *Time Orientation Scale - TOS* de Jones, Banicky, Pomare y Lasane, 1999, c.p. Estaba y Ramírez, 2005), para la exploración de las variables criterio.

Se efectuaron los análisis estadísticos correspondientes y se depuró el instrumento quedando la versión final constituida por 28 reactivos.

Resultados

En la investigación aquí reseñada, se llevaron a cabo dos aplicaciones, una primera prueba piloto y luego una prueba experimental. En ambos casos se efectuaron los procedimientos de Análisis Factorial y Análisis de Fiabilidad para estimar la validez de constructo del instrumento IPAP. Los resultados se reseñan en los puntos subsiguientes.

Análisis Factorial de la Prueba Piloto

Tras la aplicación de la versión preliminar del IPAP a la muestra 1, se efectuó un análisis factorial utilizando el método de componentes principales con rotación VARIMAX, bajo un criterio de saturación de mínimo $r=0,35$, obteniendo así 3 factores bien definidos, como se observa en la figura 1, los cuales explican un 33,92% de la varianza total del instrumento ($p<0,0001$).

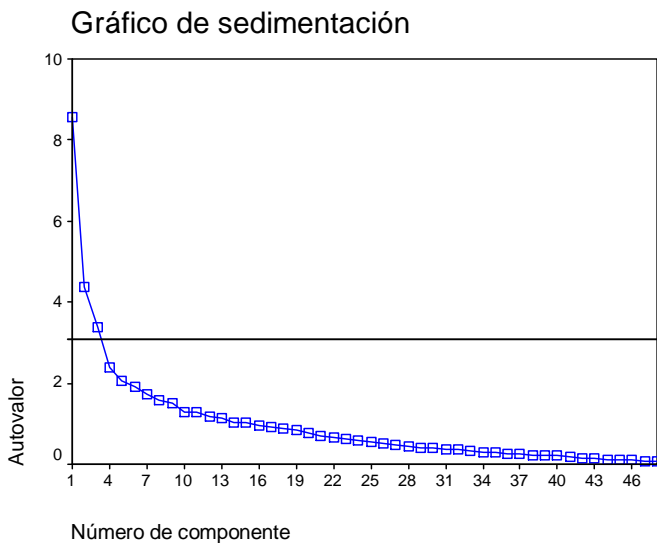


Figura 1. Gráfico de Sedimentación Prueba Piloto

Los factores observados, se caracterizan por agrupar los ítems de un modo similar al planteado en la teoría, mostrando así las siguientes dimensiones:

1. Postergación Pasiva (Cognitivo-Conductual-Afectivo) (16 ítems)
2. Postergación Activa Cognitivo-Conductual (10 ítems)
3. Postergación Activa Afectiva (8 ítems)

Tabla 1

Matriz de componentes rotados de la prueba piloto

	Componente		
	1	2	3
33. Me siento angustiado (a) cuando se acerca la entrega de un proyecto	0,693		
28. Me siento tenso (a) cuando se acerca el momento de entregar una asignación.	0,691		
9. Me desanimo cuando queda poco tiempo para terminar una asignación	0,659		
31. Me paraliza saber que se acerca el momento de entregar una asignación	0,646		
48. Pienso que no puedo hacer bien todas las tareas que me asignan	0,640		
6. Me siento decaído (a) cuando se agota el tiempo para la entrega de un trabajo	0,619		
2. Creo que no poseo las habilidades necesarias para realizar mis asignaciones en el tiempo planificado	0,598		
19. No logro terminar adecuadamente un trabajo cuando me queda poco tiempo para hacerlo	0,530		
37. Evalúo mis actividades y reformulo mis planes en función de la importancia que representan	-0,519		
22. Se me dificulta comenzar los proyectos que me asignan	0,512		
42. Fallo en los trabajos que me asignan por dejarlos para última hora	0,509		
1. Me siento culpable cuando se aproxima la fecha de entrega de un trabajo y no lo he terminado	0,501		
39. Las actividades que me asignan son tan difíciles que pienso que no puedo terminarlas a tiempo	0,500		
21. Siento ganas de llorar cuando queda poco tiempo para culminar un proyecto	0,470		
7. Me cuesta prever el tiempo que necesitaré para cumplir con mis actividades	0,460		
30. Si se me presentan varias metas, planifico la consecución de las mismas según su importancia	-0,433		0,402
11. Me cuesta percatarme de las consecuencias negativas que pueda tener el dejar mis obligaciones para última hora	0,414		
36. Considero que no tengo la habilidad para alcanzar los objetivos que se me plantea	0,406		
47. Tiendo a desistir en las tareas que se me asigna	0,381		
16. Me siento deprimido (a) frente a momentos críticos (Ejemplo: entregas, y toma de decisiones)	0,379		
27. Pienso en dejar para el final algunas asignaciones, porque no me siento capaz de hacerlas bien	0,377	0,367	
38. Dejo de hacer las actividades que tengo planificadas			
12. Me demoro en comunicar información importante a mis compañeros de trabajo			
40. Consigo mejores resultados cuando realizo mis asignaciones faltando poco tiempo para entregarlas		0,705	
45. Pienso en dejar de hacer algunas actividades, porque sé que puedo hacerlas luego sin ningún problema		0,691	
34. En ocasiones dejo de lado mis actividades, pero luego las retomo y termino antes de la fecha pautada		0,649	
32. Tardo en comenzar mis proyectos, pero los termino alcanzando los objetivos planteados		0,631	

41. Me entusiasma cumplir con mis actividades en el último momento	0,588	
33. Considero en retrasar algunas actividades, reestructurando mi planificación para lograr mis objetivos	0,580	
46. Me siento motivado (a) cuando realizo mis actividades en el último momento	0,559	
26. Realizo mis actividades a último momento, pero las termino adecuadamente	0,520	
23. Pienso en dejar algunas actividades para última hora porque sé que poseo las habilidades para culminarlas a tiempo	0,520	
44. Logro realizar todas mis actividades aunque las termine justo antes de finalizar el plazo de entrega	0,415	
5. Obtengo buenos resultados cuando comienzo mis actividades tarde	0,403	0,377
43. Considero abandonar temporalmente una actividad, si aparece otra de mayor importancia		
8. Pienso en dejar para después una asignación particular, únicamente cuando debo realizar otra que se requiera con mayor urgencia		
18. Me siento motivado (a) cuando queda poco tiempo para entregar mis asignaciones		0,698
13. Planifico mi tiempo, para realizar mis actividades según la urgencia de cada una.		0,661
14. Me resulta motivante estar cerca del plazo previsto para la entrega de un trabajo		0,600
24. Me siento animado (a) completando mis asignaciones cuando se acerca la fecha tope de entrega		0,584
29. Cuando está por cumplirse el plazo para entregar mis actividades laborales, me siento alentado (a) a cumplir con ellas		0,583
17. Completo mis actividades eficientemente aunque las comience a última hora	0,390	0,544
15. Pienso en abandonar mis actividades, cuando considero que no puedo ejecutarlas adecuadamente.		-0,539
4. Cuando queda poco tiempo para terminar un proyecto me siento optimista		0,497
10. Cuando me encuentro bajo la presión del tiempo, me siento retado (a) a terminar mis labores		0,430
3. Me siento ansioso (a) cuando se aproxima la fecha de finalización de un proyecto		0,417
25. Tengo problemas para terminar los trabajos que se me asignan		-0,387
20. Cuando dejo de hacer alguna asignación es porque me dedico a otra de mayor importancia		

"Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser."

Luego del estudio de los componentes principales obtenidos en el análisis factorial, se eliminaron 14 ítems según los siguientes criterios: reactivos que no cargaban en ninguno de los tres factores principales con correlaciones superiores a $r = 0,40$, ítems que obtuvieron cargas dobles, es decir que correlacionaron con dos de los factores y los reactivos que cargaron con correlación negativa, en vista de que teóricamente correspondían a una dimensión distinta.

Posteriormente se efectuó el análisis de los componentes principales tomando en cuenta los 34 ítems conservados. Se observó que los reactivos correspondientes hipotéticamente a la categoría pasiva de la postergación, se agruparon en un solo factor (Factor 1: $\alpha = 0,840$), independientemente de pertenecer teóricamente a una dimensión particular cada uno (Conductual,

Cognitiva o Afectiva). Se observó que las correlaciones ítems-factor oscilaron entre $r = 0,303$ y $r = 0,623$. El reactivo que presentó mayor correlación con el factor fue el 28 *Me siento tenso (a) cuando se acerca el momento de entregar una asignación* ($r = 0,623$), el cual, al igual que los demás ítems cargados en este factor, alude a connotaciones negativas de la postergación.

Por su parte los ítems categorizados como de postergación activa, se agruparon en dos factores, uno de los cuales reunió los reactivos correspondientes teóricamente a las dimensiones cognitiva y conductual (Factor 2: $\alpha=0,813$) y el último factor se constituyó por los ítems activo-afectivos (Factor 3: $\alpha=0,690$).

En el segundo factor, las correlaciones ítems-factor oscilaron entre $r = 0,272$ y $r = 0,681$. El ítem 40 *Consigo mejores resultados cuando realizo mis asignaciones faltando poco tiempo para entregarlas* ($r = 0,681$) posee la mayor correlación con la subescala y es el que mayor impacto tiene sobre la consistencia interna del factor.

Para el factor 3, el ítem 13 *Me siento animado (a) completando mis asignaciones cuando se acerca la fecha tope de entrega* presentó la mayor correlación con el factor, siendo de $r = 0,548$.

Tomando en cuenta los resultados anteriormente expuestos, tras la depuración de la prueba piloto, se construyó la prueba experimental y se llevó a cabo la aplicación, cuyos resultados se reseñan a continuación.

Análisis Factorial de la Prueba Experimental

Según los datos obtenidos en la aplicación la muestra 2 de la versión experimental del IPAP, se efectuó un análisis factorial utilizando el método de componentes principales con rotación VARIMAX, bajo un criterio de saturación de mínimo $r = 0,30$, obteniendo así 2 factores bien definidos, como se observa en la figura 2, los cuales explican un 36,17% de la varianza total del instrumento ($p < 0,0001$).

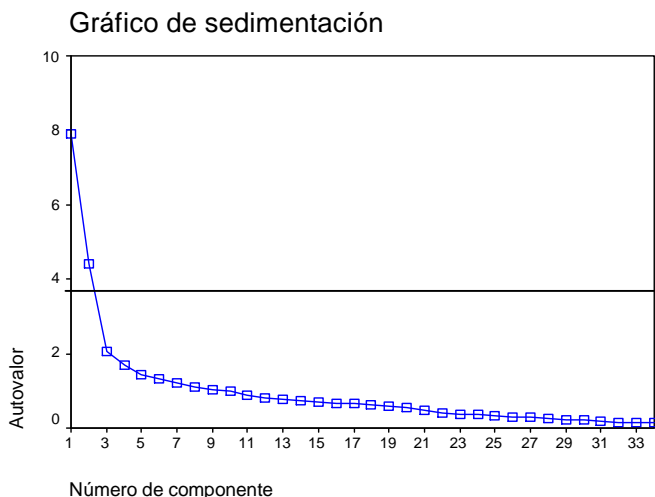


Figura 2. Gráfico de Sedimentación Prueba Experimental

Los componentes principales obtenidos tras el Análisis Factorial con rotación Varimax se reseñan en la tabla 2, los mismos muestran como se agrupan 20 ítems en el primer factor, 16 en el segundo y dos ítems que no cargaron en ningún factor (8. *Cuando me encuentro bajo la presión del tiempo me siento retado (a) a terminar mis labores* y 1. *Me siento culpable cuando se aproxima la fecha de entrega de un trabajo y no lo he terminado*) por tener correlaciones menores a $r = 0,30$.

Según se puede observar en la Tabla 2, cuatro ítems presentaron cargas dobles (11, 12, 17 y 25), es decir presentaron una correlación moderada ($r \geq 0,30$) con los dos factores. Los ítems 11, 12 y 17, corresponden a la dimensión teórica afectiva activa, arrojan correlaciones positivas con el factor de postergación activa, sin embargo, los mismos serán eliminados por no discriminar claramente la dimensión a la que pertenecen, debido a que adicionalmente están correlacionados de modo moderado e inversamente con el factor de postergación pasiva.

Por su parte, el ítem 25, el cual corresponde teóricamente a la dimensión pasiva-afectiva, está cargando de modo directamente proporcional con los dos factores del análisis, por lo cual será eliminado igualmente por no discriminar claramente el factor que estima.

Tabla 2
Matriz de componentes rotados análisis factorial prueba experimental

Matriz de componentes rotados^a

	Componente	
	1	2
15. Se me dificulta comenzar los proyectos que me asignan	,715	
7. Me desanimo cuando queda poco tiempo para terminar una asignación	,693	
10. Planifico mi tiempo, para realizar mis actividades según la urgencia de cada una.	-,681	
9. Me cuesta percatarme de las consecuencias negativas que pueda tener el dejar mis obligaciones para última hora.	,636	
13. No logro terminar adecuadamente un trabajo cuando me queda poco tiempo para hacerlo	,633	
26. Considero que no tengo la habilidad para alcanzar los objetivos que se me plantea.	,615	
4. Cuando queda poco tiempo para terminar un proyecto me siento optimista	-,614	
21. Me paraliza saber que se acerca el momento de entregar una asignación	,608	
11. Me resulta motivante estar cerca del plazo previsto para la entrega de un trabajo	-,570	,455
5. Me siento decaído (a) cuando se agota el tiempo para la entrega de un trabajo	,568	
27. Las actividades que me asignan son tan difíciles que pienso que no puedo terminarlas a tiempo.	,567	
19. Me siento tenso (a) cuando se acerca el momento de entregar una asignación.	,565	
30. Fallo en los trabajos que me asignan por dejarlos para última hora	,555	
6. Me cuesta preveer el tiempo que necesitaré para cumplir con mis actividades	,553	
25. Me siento angustiado (a) cuando se acerca la entrega de un proyecto	,548	,388
12. Me siento motivado (a) cuando queda poco tiempo para entregar mis asignaciones	-,506	,442
34. Pienso que no puedo hacer bien todas las tareas que me asignan	,451	
14. Siento ganas de llorar cuando queda poco tiempo para culminar un proyecto	,372	
2. Creo que no poseo las habilidades necesarias para realizar mis asignaciones en el tiempo planificado.	,338	
8. Cuando me encuentro bajo la presión del tiempo, me siento retado (a) a terminar mis labores		
1. Me siento culpable cuando se aproxima la fecha de entrega de un trabajo y no lo he terminado		
33. Me siento motivado (a) cuando realizo mis actividades en el último momento.		,767
32. Pienso en dejar de hacer algunas actividades, porque sé que puedo hacerlas luego sin ningún problema		,727
18. Realizo mis actividades a último momento, pero las termino adecuadamente.		,683
16. Pienso en dejar algunas actividades para última hora porque sé que poseo las habilidades para culminarlas a tiempo		,679
29. Me entusiasma cumplir con mis actividades en el último momento		,672
24. En ocasiones dejo de lado mis actividades, pero luego las retomo y termino antes de la fecha pautada		,595
28. Consigo mejores resultados cuando realizo mis asignaciones faltando poco tiempo para entregarlas		,588
22. Tardo en comenzar mis proyectos, pero los termino alcanzando los objetivos planteados.		,493
31. Logro realizar todas mis actividades aunque las termine justo antes de finalizar el plazo de entrega		,471
20. Cuando está por cumplirse el plazo para entregar mis actividades laborales, me siento alentado (a) a cumplir con ellas.		,465
3. Me siento ansioso (a) cuando se aproxima la fecha de finalización de un proyecto		,411
17. Me siento animado (a) completando mis asignaciones cuando se acerca la fecha tope de entrega	-,377	,385
23. Considero en retrasar algunas actividades, reestructurando mi planificación para lograr mis objetivos		,380

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Tras la depuración del instrumento, se efectuó nuevamente un procedimiento de análisis factorial, el cual arrojó una varianza total explicada por los primeros dos factores de 38,952% ($p < 0,0001$). El primer factor obtenido, al igual que en la prueba piloto, reúne los ítems correspondientes a la dimensión pasiva de la postergación explicando un 21,666% de la varianza total y el segundo factor agrupa los reactivos correspondientes a la dimensión Activa de la postergación con un 12,572% de la varianza total explicada.

En la tabla 3, se muestra que en el factor uno (1) cargan los ítems correspondientes a la categoría de postergación pasiva, presentando correlaciones de moderadas a altas directamente proporcionales. El ítem con mayor correlación (alta) directamente proporcional con la dimensión, fue: el 15. *Se me dificulta comenzar los proyectos que me asignan* ($r = 0,730$). Los ítems restantes presentan correlaciones consideradas moderadas (entre $r = 0,678$ y $r = 0,317$) e igualmente son directamente proporcionales con la dimensión pasiva (factor 1).

El factor uno reúne ítems que contemplan contenidos tanto afectivos como cognitivos y conductuales, como se puede observar en la tabla 3, y coincide la dimensión teórica planteada inicialmente con la observada (Postergación pasiva); exceptuando dos casos que se trata de ítems que corresponden teóricamente a la dimensión activa, los cuales cargan en dicho factor con una correlación moderada-alta inversamente proporcional, dichos ítems son los siguientes: ítem 10. *Planifico mi tiempo, para realizar mis actividades según la urgencia de cada una* ($r = -0,681$) e ítem 4. *Cuando queda poco tiempo para terminar un proyecto me siento optimista* ($r = -0,614$), efectivamente al ser una correlación negativa los ítems 4 y 10 parecen estar midiendo un constructo diferente a la dimensión pasiva de la postergación (Tabla 3).

En el factor dos (2) se observa (Tabla 3) que cargan los ítems correspondientes a la dimensión activa, presentando correlaciones de moderadas a altas directamente proporcionales (en un rango de $r = 0,797$ y $r = 0,399$), exceptuando el caso del ítem 3. *Me siento ansioso (a) cuando se aproxima la fecha de finalización de un proyecto*, que corresponde teóricamente a la categoría pasiva, el cual está cargando de modo moderado y positivo lo cual indica, al contrario de la teoría, que tiende a estimar la dimensión activa de la postergación. El factor reúne ítems que contemplan contenidos tanto afectivos como cognitivos y conductuales, como se puede observar en la tabla 3, coincidiendo así la dimensión a la que pertenecen

teóricamente (postergación activa) estos reactivos y la observada tras el análisis de factores.

Tabla 3
Matriz de componentes rotados prueba experimental depurada

	Componente	
	1	2
15. Se me dificulta comenzar los proyectos que me asignan	,730	
9. Me cuesta percatarme de las consecuencias negativas que pueda tener el dejar mis obligaciones para última hora.	,692	
10. Planifico mi tiempo, para realizar mis actividades según la urgencia de cada una.	-,684	
7. Me desanimo cuando queda poco tiempo para terminar una asignación	,678	
13. No logro terminar adecuadamente un trabajo cuando me queda poco tiempo para hacerlo	,654	
26. Considero que no tengo la habilidad para alcanzar los objetivos que se me plantea.	,630	
6. Me cuesta preveer el tiempo que necesitare para cumplir con mis actividades	,610	
21. Me paraliza saber que se acerca el momento de entregar una asignación	,592	
30. Fallo en los trabajos que me asignan por dejarlos para última hora	,586	
27. Las actividades que me asignan son tan difíciles que pienso que no puedo terminarlas a tiempo.	,586	
5. Me siento decaído (a) cuando se agota el tiempo para la entrega de un trabajo	,578	
4 Cuando queda poco tiempo para terminar un proyecto me siento optimista	-,556	
19. Me siento tenso (a) cuando se acerca el momento de entregar una asignación.	,550	
34. Pienso que no puedo hacer bien todas las tareas que me asignan	,496	
14. Siento ganas de llorar cuando queda poco tiempo para culminar un proyecto	,394	
2. Creo que no poseo las habilidades necesarias para realizar mis asignaciones en el tiempo planificado.	,317	
33. Me siento motivado (a) cuando realizo mis actividades en el último momento.		,797
32. Pienso en dejar de hacer algunas actividades, porque sé que puedo hacerlas luego sin ningún problema		,773
18. Realizo mis actividades a último momento, pero las termino adecuadamente.		,720
29. Me entusiasma cumplir con mis actividades en el último momento		,710
16. Pienso en dejar algunas actividades para última hora porque sé que poseo las habilidades para culminarlas a tiempo		,707
28. Consigo mejores resultados cuando realizo mis asignaciones faltando poco tiempo para entregarlas		,630
24. En ocasiones dejo de lado mis actividades, pero luego las retomo y termino antes de la fecha pautaada		,622
22. Tardo en comenzar mis proyectos, pero los termino alcanzando los objetivos planteados.		,513
31. Logro realizar todas mis actividades aunque las termine justo antes de finalizar el plazo de entrega		,462
20. Cuando está por cumplirse el plazo para entregar mis actividades laborales, me siento alentado (a) a cumplir con ellas.		,409
23. Considero en retrasar algunas actividades, reestructurando mi planificación para lograr mis objetivos		,399
3. Me siento ansioso (a) cuando se aproxima la fecha de finalización de un proyecto		,395

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

Análisis de Fiabilidad e Intercorrelaciones

La versión final del IPAP, está constituido por 28 ítems, 16 corresponden a la dimensión pasiva de la postergación y 12 a la dimensión activa de la postergación.

El análisis de fiabilidad de la dimensión *Postergación Pasiva* arrojó un índice de consistencia interna alto de $\alpha=0,877$, por obtener correlaciones ítem-prueba que oscilan entre $r = 0,347$ y $r = 0,663$, lo cual indica que los ítems se relacionan de modo moderado-alto con los resultados finales de la dimensión en cuestión. Por su parte, los reactivos de la dimensión *Postergación Activa* presentaron correlaciones ítem-prueba que oscilan entre $r = 0,292$ y $r = 0,713$ las cuales se consideran moderadas y altas, se obtuvo así un índice de consistencia interna elevado de $\alpha = 0,840$.

Las dimensiones del IPAP (Activa y Pasiva) entre sí presentaron una correlación de $r=0,354$ ($p<0,01$), la cual muestra una relación directamente proporcional y moderada entre ambos tipos de postergación, presentando un coeficiente de determinación que indica que ambos factores comparten un 12,53% de la varianza total. Estos resultados parecen indicar que, a pesar de las diferencias encontradas en el análisis de factores, las dos dimensiones pudiesen estar midiendo constructos muy similares, efectivamente se trata en ambos casos de situaciones de postergación de tareas o actividades.

Validez Criterial

Para estimar la validez criterial concurrente, se procedió a aplicar conjuntamente con el IPAP las escalas de Locus de Control en el Trabajo, traducción de la “Work Locus of Control Scale” (Spector, 1988, c.p. Falasca y Fernández, 2006, c.p. Daniels y Guppy, 1992) y la Escala de Orientación Temporal ($\alpha=0,621$), traducción de la “Time Orientation Scale” (Jones y cols., 1999, c.p. Estaba y Ramírez, 2005), constituida por las sub escalas Pasado ($\alpha=0,741$), Presente ($\alpha=0,661$) y Futuro ($\alpha=0,701$) (Estaba y Ramírez, 2005). Dichas variables fueron seleccionadas para este fin ya que se han encontrado relaciones entre las mismas y la variable postergación en diversas investigaciones, como se explicó en la revisión bibliográfica.

Los resultados arrojaron correlaciones significativas ($p < 0,01$) entre la dimensión de *Postergación Pasiva* y las dimensiones Locus de Control Externo ($r = 0,253$) y Locus de Control en el Trabajo ($r = 0,239$); dichas correlaciones son de moderadas a bajas, y directamente proporcionales, esto implica que posiblemente las personas que presenten Locus de control Externo tiendan a ser postergadores pasivos. La dimensión de *Postergación Activa* no correlacionó de modo significativo con ninguna de las dimensiones de la variable Locus de Control (Tabla 4).

Tabla 4

Matriz de correlaciones entre las dimensiones de la variable postergación y las dimensiones de la variable criterio Locus de Control

		Correlaciones	
		Postergación Pasiva	Postergación Activa
Locus de Control Interno	Correlación de Pearson	-.109	.061
	Sig. (bilateral)	.211	.483
	N	134	134
Locus de Control Externo	Correlación de Pearson	.253**	.079
	Sig. (bilateral)	.003	.367
	N	134	134
Locus de Control en el Trabajo	Correlación de Pearson	.239**	.030
	Sig. (bilateral)	.005	.727
	N	134	134

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Se observaron tres correlaciones significativas ($p < 0,01$) entre la variable Orientación Temporal y Postergación, la dimensión OT Pasado correlacionó de modo directamente proporcional moderado con las dimensiones pasiva ($r = 0,450$) y activa ($r = 0,319$) de la postergación, lo cual indica que las personas con tendencia a postergar pasiva o activamente también parecen orientarse temporalmente hacia el pasado (Tabla 5).

Otra correlación significativa ($p < 0,01$) corresponde a la observada entre las dimensiones postergación pasiva y OT Futuro ($r = -0,275$), la cual es moderada baja, presentada de modo inversamente proporcional, por lo que se presume que las personas con puntajes altos de OT Futuro, quienes en teoría centran sus pensamientos en eventos que ocurrirán posteriormente, tienden a presentar niveles bajos de postergación pasiva, ya que posiblemente planifiquen en función de sus metas futuras (Tabla 5).

Tabla 5

Matriz de correlaciones entre las dimensiones de la variable postergación y las dimensiones de la variable criterio Orientación Temporal

		Correlaciones	
		Postergación Pasiva	Postergación Activa
O. T. PASADO	Correlación de Pearson	.450**	.319**
	Sig. (bilateral)	.000	.000
	N	134	134
O. T. FUTURO	Correlación de Pearson	-.275**	-.042
	Sig. (bilateral)	.001	.628
	N	134	134
O. T. PRESENTE	Correlación de Pearson	-.163	.025
	Sig. (bilateral)	.061	.776
	N	134	134

**-. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Discusión y Conclusiones

La presente investigación surge debido a la poca investigación existente en el ámbito laboral acerca de la variable postergación, más específicamente, en los estudios revisados no se encontraron herramientas para evaluar la postergación en el contexto mencionado, ni instrumentos que consideraran el carácter adaptativo del mismo. Así este estudio se propuso realizar la construcción de un Inventario de Postergación Activa y Pasiva en el entorno laboral (IPAP), que no solamente contemplara los aspectos negativos de la postergación, sino también los elementos adaptativos de la misma (Hsin y Nam, 2005; Soler y González, 1995; Soler, 2006).

De esta manera, el presente estudio cumplió con el objetivo de diseñar, construir y validar una escala para medir la postergación activa y pasiva en el ámbito laboral, tomando inicialmente las dimensiones planteadas por Hsin y Nam (conductual, cognitiva y afectiva) en las dos categorías de la variable: Postergación Activa y Postergación Pasiva, para conformar un banco de ítems inicial (60 reactivos), el cual fue sometido a revisión de jueces expertos en el área de psicometría y en estudios de postergación. Contando con las observaciones del juicio de expertos, se depuró el banco de ítems inicial, realizando además correcciones según los aportes de los jueces. Esta etapa en

la construcción del instrumento sirvió como garantía de la validez por descripción del contenido del mismo (Anastasi y Urbina, 1998).

Tras la revisión de los expertos, se conformó la versión preliminar del IPAP, con un total de 48 ítems, utilizando una escala de respuesta tipo Likert de 5 puntos (de Nunca a Siempre). Posteriormente se efectuó la segunda etapa de la construcción del instrumento, la cual consistió en someter el mismo a una aplicación piloto, para evaluar el comportamiento estadístico de los reactivos en general.

Los resultados del análisis factorial de la aplicación de la prueba piloto arrojaron tres factores principales. Tomando en cuenta dicho resultado, se eliminaron aquellos ítems con cargas dobles (correlacionados con más de un factor) y con correlaciones inferiores a $r=0,40$. Según la revisión del contenido de los reactivos que conformaron los tres factores, éstos se denominaron de la siguiente manera: el factor 1 fue llamado *Factor de Postergación Pasiva*, ya que, los reactivos que se agruparon en el mismo coincidieron en su totalidad con la definición teórica de la variable en su categoría pasiva en sus tres dimensiones (afectivo, cognitivo y conductual). Estos ítems se corresponden teóricamente con los planteamientos de Ferrari y sus diferentes colaboradores en torno a la postergación como una característica perniciosa (Ferrari y cols., 1995; Ferrari y Pychyl, 2000).

El segundo factor se denominó *Factor de Postergación Activa Cognitivo-Conductual*, ya que los ítems cargados en él corresponden teóricamente a las dimensiones cognitiva y conductual de la variable en su categoría activa. Todos los ítems de este factor hacen referencia a pensamientos y acciones postergadoras que tienen una consecuencia positiva para el individuo, ya que logra terminar sin inconvenientes sus actividades a pesar de haberlas postergado, razón por la cual se otorga la categorización de Activo al factor.

La mayoría de los ítems que conforman el tercer factor corresponden a las definiciones teóricas de la postergación activa en su dimensión afectiva, ya que, indican emociones positivas que pueden movilizar al individuo a completar sus asignaciones en el último momento. Se encontró que solo un ítem (*Planifico mi tiempo, para realizar mis actividades según la urgencia de cada una*) corresponde a la dimensión cognitiva, por lo que se le llamó *Factor de Postergación Activa Afectiva*.

Con estos resultados y la segunda depuración del IPAP realizada en el Análisis Factorial de la Prueba Piloto, se definió la versión experimental del instrumento. La anterior se aplicó en conjunto con dos escalas adicionales las cuales estiman las variables Locus de Control y Orientación Temporal (Escala de Locus de Control en el Trabajo y Escala de Orientación Temporal), seleccionadas en la presente investigación como variables criterio, debido a las relaciones encontradas con la postergación en estudios anteriores (Lonergan y Maher, 2000; Janssen y Carton, 1999; Powers, 1985, c.p. Ferrari y cols., 1995; Díaz, 2006; Estaba y Ramírez, 2005).

La versión del IPAP para la aplicación experimental contó con 34 ítems en total, correspondientes a los 3 factores encontrados en la aplicación de la prueba piloto. Se aplicó igualmente la técnica del análisis factorial para observar el comportamiento de los puntajes del instrumento en su segunda aplicación.

Los resultados en el análisis factorial de la prueba experimental arrojaron dos factores principales, los mismos corresponden a las categorías iniciales de la postergación: Postergación Pasiva y Postergación Activa. Cada factor agrupó las dimensiones iniciales tomadas en cuenta (afectivo, cognitivo y conductual), uno en la connotación negativa (Factor 1 Postergación Pasiva) y el otro en la connotación positiva (Factor 2 Postergación Activa) de la postergación. Así pues, los resultados obtenidos en la prueba experimental se asemejan a los de la prueba piloto en el primer factor, el cual agrupó en ambos casos los ítems correspondientes a la dimensión pasiva de la postergación, aumentando el nivel de consistencia interna en el caso de la prueba experimental, de $\alpha = 0,842$ (prueba piloto) a $\alpha = 0,877$ (prueba experimental).

En cuanto a los Factores 2 y 3 obtenidos en el análisis correspondiente de la prueba piloto, se observó que, para el Análisis Factorial efectuado con los datos de la prueba experimental, los ítems que inicialmente cargaron en el factor 2 (*Activo Cognitivo-Conductual*) se comportaron de manera consistente en esta segunda aplicación, cargando en su totalidad en el factor 2 obtenido en el Análisis Factorial de la prueba experimental, denominado en este caso *Factor de Postergación Activa*.

Por su parte, los ítems que inicialmente conformaron el tercer factor (Activo Afectivo) en la Prueba Piloto, se reagruparon en la segunda etapa de análisis (experimental) de la siguiente manera: dos de éstos, a pesar de corresponder teóricamente con la dimensión activa, fueron los únicos

reactivos con dicha característica que cargaron de forma inversamente proporcional en la dimensión pasiva (Factor 1 *Postergación Pasiva*) en el análisis de factores de la etapa experimental. Dos reactivos se reubicaron en el factor correspondiente a la dimensión activa obtenida en el análisis factorial de la prueba experimental, tal y como teóricamente se esperaba; los ítems restantes fueron eliminados por no coincidir con ningún factor o presentar cargas dobles. En definitiva el segundo factor obtenido en la fase experimental posee una consistencia interna de $\alpha = 0,840$.

Los ítems reseñados en el párrafo anterior que cargaron en la prueba experimental de modo moderado-alto e inversamente proporcional con el Factor 1 (Postergación Pasiva), forman parte de la versión final del instrumento, sin embargo, los mismos serán ponderados con la escala inversa a los demás (4= nunca a 0= siempre) por correlacionar negativamente con el factor y adicionalmente ser teóricamente activos.

Resulta curioso que en ambos análisis de factores (Prueba Piloto y Prueba Experimental) el ítem *Me siento ansioso (a) cuando se aproxima la fecha de finalización de un proyecto*, que corresponde teóricamente a la dimensión pasiva de la postergación, cargó en ambos casos en los factores definidos como de Postergación Activa, siendo el único ítem definido teóricamente como pasivo que cargó en el factor 2 (Postergación Activa) de la prueba experimental. Es importante acotar que en la etapa de validación de contenido uno de los jueces expertos, realizó una observación referente al reactivo en cuestión, en la cual explicó, que probablemente en este ítem se podrían obtener también respuestas positivas de *sujetos afectivo activos*, ya que la ansiedad puede estar presente y el individuo no calificarla como negativa, sino como parte de su sensación al llevar a cabo un desafío.

En este mismo sentido, los autores Palmero, Fernández, Martínez y Chóliz (2002) consideran a la ansiedad como una reacción emocional normal, adaptativa y común a todos los individuos. Dicha emoción se puede presentar cuando el individuo percibe algún tipo de amenaza tanto concreta como difusa.

Según las observaciones de este juez y la definición planteada por Palmero y cols. (2002), la ansiedad puede ser explicada como un mecanismo adaptativo y posiblemente la persona al sentirse amenazada por la presión de entregar un trabajo, dicha emoción en lugar de paralizarle, le movilice a realizarlo. Probablemente esto explique, los resultados obtenidos en los análisis factoriales mencionados.

Los resultados expuestos del análisis factorial en la aplicación experimental, plantean dos dimensiones finales para el IPAP, que son: *Postergación Pasiva* y *Postergación Activa*, para las cuales se aplicó un Análisis de Fiabilidad que arrojó niveles de consistencia interna elevados, de $\alpha = 0,877$ para la dimensión pasiva agrupando 16 ítems y de $\alpha = 0,840$ para la activa con un total de 12 ítems. Estos resultados indican que ambas subescalas del IPAP pueden ser consideradas como consistentes, por lo cual se puede afirmar que tienen altos niveles de confiabilidad (consistencia interna) y validez de constructo, esto podría indicar que los reactivos agrupados en cada dimensión por su lado están estimando un mismo constructo (Anastasi y Urbina, 1998).

A pesar de lo observado en los análisis factoriales y de fiabilidad, se efectuó el cálculo de la correlación entre las dos dimensiones de la postergación, obteniendo una correlación moderada positiva, con un coeficiente de determinación que indica que ambos factores comparten un 12,53% de la varianza total. Estos resultados parecen indicar que, a pesar de las diferencias encontradas en el análisis de factores, las dos dimensiones pudiesen estar midiendo constructos similares, efectivamente se trata en ambos casos de situaciones de postergación de tarea o actividad; a pesar de ello la obtención de dos factores en el análisis respectivo y la cantidad de varianza no explicada de modo conjunto, continúan indicando algún tipo de diferencia entre ambas dimensiones de la postergación, en consistencia con los resultados obtenidos por Hsin y Nam (2005) entre postergación pasiva (académica) y postergación activa, las cuales presentaron una correlación de $r=0,03$, siendo esta muy baja y no significativa.

Al respecto, Soler (2006), en su tesis doctoral, obtuvo como resultados de una escala, que inicialmente incluía reactivos de postergación adaptativa y reactivos de postergación inadaptativa, un instrumento final que solo incluía ítems negativos (postergación inadaptativa), la autora manejó la escala como unidimensional desde un primer momento siendo los puntajes bajos indicativos de postergación adaptativa y los puntajes altos índice de postergación inadaptativa; a pesar de haber sido eliminados los ítems positivos, la escala conserva el término de postergación adaptativa para los puntajes bajos. Así pues ambos tipos de postergación parecieran solaparse hasta cierto punto, predominando la postergación de tipo negativa, según los resultados preliminares de Soler (2006).

Sin embargo, en comunicación personal con la autora (Soler, 31 de Agosto de 2007) explicó que en un proceso de refactorización de la escala construida por ella para evaluar postergación encontró tres factores, el primero similar al de postergación pasiva definido en este estudio, el segundo de postergación activa y un factor final que se podría corresponder con el aspecto afectivo de la postergación pasiva, ya que está referido a respuestas afectivas negativas ante la situación de haber postergado una tarea. Se debe destacar que el instrumento desarrollado por Soler es para evaluar postergación en general y no referido al contexto organizacional. Para futuros estudios sería interesante ver la asociación que puede existir entre ese instrumento y el desarrollado en este estudio.

Siguiendo con la descripción de la variable postergación, se observó en la aplicación experimental una tendencia de la muestra a presentar niveles bajos de postergación pasiva y niveles medios de postergación activa una vez llevados los puntajes a una escala común, dichos resultados pudiesen estar sesgados por la influencia de la variable extraña Deseabilidad Social, la cual no fue controlada en el estudio, en especial en el caso de la postergación pasiva. Tal como explican Anastasi y Urbina (1998), las personas ante inventarios autodescriptivos pueden sentirse motivados a responder los reactivos de manera que causen una impresión favorable. Adicionalmente, por tratarse de una aplicación en el ámbito laboral, el participante puede considerar que la información suministrada, posiblemente, le perjudicaría en dicho contexto (Soler y González, 1995).

El IPAP adicionalmente fue validado a nivel criterial, para ello se tomaron en cuenta dos constructos que en investigaciones anteriores han sido relacionadas de una u otra manera con la Variable Postergación, éstas son el Locus de Control en el Trabajo y la Orientación Temporal (Lonergan y Maher, 2000; Janssen y Carton, 1999; Powers, 1985, c.p. Ferrari y cols., 1995; Díaz, 2006; Estaba y Ramírez, 2005).

La variable Locus de Control en la presente investigación fue estimada con la Escala de Locus de Control en el Trabajo, la misma ha sido utilizada de modo unidimensional (valores altos=externalidad y valores bajos = internalidad) (Falasca y Fernández, 2005) y multidimensional (Daniels y Guppy, 1992; Levenson 1981, c.p. Daniels y Guppy, 1992), existiendo así criterios diferentes en su corrección.

Al evaluar las relaciones entre la variable criterio mencionada y la dimensión de Postergación Pasiva del IPAP, se observó que tanto el locus de

control en el trabajo ($r = 0,239, p < 0,01$) como el locus de control externo ($r = 0,253, p < 0,01$) presentaron correlaciones directamente proporcionales con la dimensión pasiva de la postergación, indicando esto que posiblemente las personas que presenten externalidad (Niveles altos de Locus de Control en el Trabajo o niveles altos de Locus de Control Externo) tiendan a ser postergadoras pasivas. Dichos resultados coinciden con los hallazgos de Lonergan y Maher (2000), quienes en su estudio *The Relationship Between Job characteristics and Workplace Procrastination as Moderated by Locus de Control*, obtuvieron una correlación moderada muy similar a la observada en la presente investigación, ($r = 0,25; p < 0,01$), entre el Locus de Control en el Trabajo y la Postergación, dicha tendencia estadística se presentó también en los estudios de Janssen y Carton (1999); en ambos casos los estudios se referían a la dimensión llamada pasiva para efectos de la presente investigación; siendo de esta manera consistentes los resultados con respecto a las variables en cuestión e indicando así validez criterial del IPAP en su dimensión pasiva.

Según los resultados encontrados en la presente investigación, la postergación de tipo activa parece no tener relación con la variable criterio Locus de Control; tampoco se encontraron investigaciones anteriores dedicadas a observar dicha relación.

La segunda variable criterio tomada en cuenta en la presente investigación, fue Orientación Temporal en sus dimensiones: Pasado, Presente y Futuro. Dicho constructo se estimó con la *Escala de Orientación Temporal* (Jones y cols., 1999, c.p. Estaba y Ramírez, 2005). Los resultados indicaron correlaciones moderadas directamente proporcionales entre la dimensión de OT Pasado para ambas dimensiones de la postergación (Activa, $r = 0,319$ y Pasiva, $r = 0,450$).

Los hallazgos en el caso de la postergación pasiva, coinciden con los obtenidos por Specter y Ferrari (2000) en sus estudios, quienes encontraron que individuos con tendencias, tanto cognitivas como conductuales, hacia la postergación, presentaban una orientación temporal más hacia el pasado que hacia el futuro, los autores atribuyen este resultado a la posibilidad de que los individuos postergadores tiendan a concentrar su atención en los logros pasados, en vez de concentrarse en sus metas futuras, por lo cual dejan de realizar sus actividades.

Por su parte Estaba y Ramírez (2005), encontraron correlaciones entre OT Pasada y la Postergación, únicamente en una de las subescalas del

instrumento utilizado, particularmente en los factores Miedo al Fallo ($r = 0,406$) y Aversión a la tarea ($r = 0,374$), que más que postergación evalúan razones negativas para postergar y que en dicho estudio se asocian al rasgo de Neuroticismo.

Las mismas autoras obtuvieron también una correlación moderada inversamente proporcional entre OT Futuro y la variable Postergación ($r = -0,510$, $p < 0,01$), este último resultado coincide con los obtenidos en el presente estudio, los cuales arrojaron una relación del mismo tipo pero más baja ($r = -0,275$) con la postergación pasiva, sin dejar ésta de ser significativa con una $p < 0,01$. Según comentan las autoras, estos resultados indican que las personas menos postergadoras, tienen una tendencia a organizarse en función del cumplimiento de sus metas a futuro (Estaba y Ramírez, 2005), sin embargo, la correlación encontrada en esta investigación, no es lo suficientemente alta como para afirmarlo.

Las diferencias encontradas entre las correlaciones obtenidas en la presente investigación y las halladas en el estudio de Estaba y Ramírez (2005), entre Orientación Temporal y Postergación, pueden deberse a los factores tomados en cuenta para evaluar la postergación en ambos trabajos. Por su parte las autoras Estaba y Ramírez (2005) utilizaron la Escala de Evaluación de Postergación-Estudiantes EEP-E, desarrollada por Solomon y Rothblum en 1984, la cual contempla 3 subescalas: Áreas de postergación (trabajo final, estudiar para los exámenes, mantener al día la asignación semanal de lecturas, actividades académico-administrativas, actividades de consulta y actividades académicas en general) Razones para postergar (Miedo al fallo, Aversión a la tarea y Rebelión a la autoridad) e Interés en cambiar la actitud hacia la postergación. En la presente investigación se trabajó con el IPAP el cual contempla dimensiones distintas, las cuales pueden generar la diferencia.

Así pues, la disminución de la correlación entre OT Futuro y Postergación, observada de un estudio a otro puede deberse a que la correlación encontrada por Estaba y Ramírez (2005) corresponde a un factor de la subescala Áreas de Postergación, la cual es claramente de tipo conductual (¿Hasta qué punto posterga la tarea?), así pues los elementos cognitivos y afectivos incluidos en el IPAP pueden estar generando esta diferencia.

Resulta curioso que la dimensión de postergación activa haya correlacionado con orientación temporal pasado. Posiblemente sea el

componente conductual (Specter y Ferrari, 2000) de dicha dimensión, el que esté generando este resultado, ya que el postergador activo de hecho emite la conducta de postergar. La correlación posiblemente no es mayor debido a la carga afectiva de la dimensión la cual teóricamente debe ser considerada como positiva para el individuo y la OT Pasada se ha visto asociada con emocionalidad negativa, específicamente con facetas del factor Neuroticismo del NEO-PI-R (Jones, Banicky, Pomare y Lasane, 1999; Estaba y Ramírez, 2005).

Los resultados anteriores hacen surgir dudas respecto a lo que realmente se puede estar midiendo en con el factor de postergación activa del IPAP. Más específicamente, esta escala no correlaciona con un locus de control interno, tampoco con la OT Presente ni la OT Futuro, de tal manera que no posee criterios consistentes teóricamente en esta investigación.

Esto necesariamente invita a varios procedimientos, en principio a la búsqueda de indicadores conductuales como criterio (similares a los empleados por Soler, 2006), esto implicaría evaluar procesos de planificación y administración de actividades en trabajadores y ver para cada actividad postergada cual es la consecuencia que la persona obtiene, si es valorada por éste como positiva o negativa, igualmente se podría registrar las actividades no postergadas. Así con indicadores conductuales se podría ver específicamente qué se está prediciendo con cada dimensión del IPAP.

Por otro lado, el patrón de correlaciones del factor de postergación activa podría estar indicando que no es un manejo adecuado de las actividades. Sería interesante desarrollar una tercera dimensión de manejo no postergador de las actividades, es decir evaluar un factor de adelanto de actividades o de apego a las actividades planificadas, de tal manera que se pueda ver si ese elemento sí se asocia con el locus de control interno, con las OT a Presente y Futuro así como con los indicadores conductuales antes descritos.

De igual manera, el IPAP actual y los desarrollos que se harán con él en el futuro deberán probar que pueden predecir, y no solo aparecer asociadas, el desempeño de los trabajadores en contextos específicos donde laboran. A su vez, considerando que dentro de la Psicología Industrial Organizacional también es relevante la salud del trabajador, sería necesario identificar si los factores evaluados por el IPAP están vinculados con la salud global y el bienestar subjetivo del trabajador, aún más cuando se observa su asociación con la OT Pasado, que se vincula con el Neuroticismo, un factor de

inestabilidad emocional que ha predicho desajustes en la salud (Costa y McCrae, 1999).

Referencias

- Anastasi, A. y Urbina, S. (1998). *Tests psicológicos*. D.F., México: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Beck, B., Koons, S. y Milgrim, D. (2000). Correlates and Consequences of Behavioral Procrastination: The Effects of Academic Procrastination Self-Consciousness, Self-Esteem, and Self-Handicapping. En J. Ferrari y T. Pychyl (Eds.). *Procrastination: Current Issues and New Directions [Special Issue]*. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 3-15.
- Brownlow, S. y Reasinger, R. (2000). Putting off until tomorrow what is better done today: Academic Procrastination as a function of motivation toward college work. En J. Ferrari y T. Pychyl (Eds.). *Procrastination: Current Issues and New Directions [Special Issue]*. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 15-34.
- Burns, L., Sitimann, K., Nguyen, N. y Mitchelson, J. (2000). Academic Procrastination, Perfectionism, and Control: Association with Vigilant and Avoidant Coping. En J. Ferrari y T. Pychyl (Eds.). *Procrastination: Current Issues and New Directions [Special Issue]*. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 35-46.
- Costa, R. y McCrae, P. (1999). *Neo Inventario de Personalidad Revisado forma S*. Madrid, España: Ediciones Tea.
- Daniels, K. y Guppy, A. (1992). The dimensionality and well-being related correlates of work locus of control. *European work and organizational psychologist*, 2(4), 319-330.
- Díaz, J. (2006). Estructura factorial y fiabilidad del Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo. *Psicothema*, 18(3), 565-571.
- Estaba, M. y Ramírez, S. (2005). *Rasgos de personalidad y orientación temporal como variables relacionadas a la postergación académica*. Trabajo de Grado no publicado, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Falasca, G. y Fernández, J. (2006). *Efecto Moderador de la resiliencia y el locus de control en la relación entre la sobre carga laboral, conflicto de rol laboral-familiar, el compromiso organizacional y la satisfacción laboral, como indicadores de bienestar laboral*. Trabajo de Grado no publicado, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Ferrari, J. y Pychyl, T. (2000). Procrastination Current Issues and New Directions [Special Issue]. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5).
- Ferrari, J., Jonson, J. y McCown, W. (1995). *Procrastination and Task Avoidance*. New York, EEUU: Plenum.
- Hsin, A. y Nam, J. (2005). Rethinking Procrastination: Positive Effects of "Active" Procrastination Behavior on Attitudes and Performance. *The Journal of Social Psychology*, 145(3), 245-264.
- Jackson, T., Weiss, K., Lundquist, J. y Hooper, D. (2000). The impact to hope, procrastination, and social activity on academic performance of Midwestern college students. *Academic performance and education*, 124 (2), 310-320.
- Janssen, T. y Carton, J. (1999). The effects of locus of control and task difficulty on procrastination. *The Journal of genetic Psychology*, 160(4), 436-442.
- Jones, J., Banicky, L., Pomare, M. y Lasane, T. (1999). *A Temporal Orientation Scale Focusing Attention on the Past, Present and Future*. Manuscript in preparation. Newark, E.E.U.U.: Universidad de Delaware.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales*. D.F., México: Mc Graw Hill Interamericana.

- Knaus, W. (2000). Procrastination, Blame, and Change. En J. Ferrari y T. Pychyl (Eds.). Procrastination: Current Issues and New Directions [Special Issue]. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 153-166.
- Lonergan, J. y Maher K. (2000). The Relationship between Job Characteristics and Workplace Procrastination as Moderated by Locus of Control. En J. Ferrari y T. Pychyl (Eds.). Procrastination: Current Issues and New Directions [Special Issue]. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 213-244.
- Lowman, R. (1997). *Counseling and Psychotherapy of Work Dysfunctions*. Washington DC, USA: American Psychological Association.
- Migram, N. y Marshevsky, S. (1994). Correlates of academic procrastination: discomfort, task aversiveness and task capability. *Journal of Psychology*, 129(2), 145-155.
- Palmero, F., Fernández E., Martínez, F. y Chóliz, M. (2002). *Psicología de la Motivación y la Emoción*. Madrid, España: McGrawHill.
- Soler, O. (2006). *Análisis de la Conducta de Postergación en una muestra de venezolanos*. Trabajo Doctoral no publicado, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Soler, O. y González, D. (1995). *Evaluación de los patrones de administración del tiempo en empresas venezolanas*. Tesis de Maestría en Administración, IESA, Caracas.
- Solomon, L. y Rothblum, E. (1984). Academic Procrastination: Frequency and Cognitive-Behavioral Correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 34(4), 503- 609.
- Specter, M. y Ferrari, J. (2000). Time Orientations of Procrastinators: Focusing on the Past, Present or Future. En J. Ferrari y T. Pychyl (Eds.). Procrastination: Current Issues and New Directions [Special Issue]. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 197-202.
- Spector, P. (1988). Development of the Work Locus of Control Scale. *Journal of Occupational Psychology*, 61, 335-340.

ANEXO 1

Tabla 6

Descripción de Jueces Expertos

JUEZ	PREPARACIÓN ACADÉMICA	OCUPACIÓN
M.D.	Lic. en Psicología, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela. Doctorado en Psicología	Investigadora y Profesora del Doctorado en Psicología – UCV.
Z.L.	Lic. en Psicología (Mención Conductual) Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela. Maestría en Psicología de la Salud Universidad Simón Bolívar.	Profesora de Psicometría, Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela. Profesora Pregrado y de Metodología de la Investigación, Maestría en Psicología de la Salud Universidad Simón Bolívar.
S.R.	Lic. en Psicología (Mención Clínica Dinámica), Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela. (Tesis de pregrado relacionada con la variable Postergación) En curso, Especialización en Psicología Clínica, Escuela de Psicología Universidad Central de Venezuela. (Tesis de relacionada con la variable Postergación)	Estudiante de especialización, dedicación exclusiva.
E.S.	Lic. en Psicología, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela	Profesor de Psicología General I, II y III y Psicología Experimental, Escuela de Psicología Universidad Central de Venezuela.
O.S.	Lic. en Psicología (Mención Clínica), Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela; Mg. en Análisis Experimental de la Conducta, Instituto de Psicología, Universidad Central de Venezuela; Mg. en Administración de Empresas (M.B.A.) I.E.S.A. (Tesis de maestría relacionada con la variable) Dr. en Psicología, Instituto de Psicología, Universidad Central de Venezuela. (Tesis relacionada con la variable Postergación)	Presidente de Pandock C.A. Servicios Corporativos. Profesora Maestría en Psicología, U.S.B.
A.U.	Lic. en Psicología (Mención Conductual) Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela. En curso Especialización en Análisis de Datos en Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Central de Venezuela	Profesora de Psicometría, Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela.
J.Z.	Lic. en Psicología (Mención Industrial) Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela. Mg. En Psicología de la Salud, Universidad Simón Bolívar	Profesora de Psicología General I, II y III, Psicología Experimental, Escuela de Psicología U.C.V.

Introspección: Pasado y Presente

Carolina Mora
moracarolina@hotmail.com

Escuela de Psicología - U.C.V.

Resumen

La presente investigación desarrolla lo relativo al pasado de la introspección, desde la visión experimental desarrollada por Wundt y la Fenomenológica, planteada por Brentano y los representantes de la escuela de Wurzburg. Posteriormente se plantean las principales críticas hechas al método introspectivo. Por último, se describe la forma en que ha resurgido la introspección a través de los análisis de protocolo en la Psicología Cognoscitiva contemporánea.

Palabras clave: *introspección, métodos introspectivos, psicología cognoscitiva.*

Abstract

This research goes on the past of introspection, since the experimental view, developed by Wundt, Phenomenology as Brentano stated it and Wurzburg school. Then critics on this method are presented. Finally there will be a description of the renewal of introspection through contemporary cognitive psychology's protocol analysis.

Key words: *introspection, introspective methods, cognitive psychology.*

El vocablo introspección proviene del latín “introspicere”, que significa “inspeccionar dentro”. En términos generales y según la etimología, la introspección es la observación que el individuo hace de su propio mundo interior, de sus cogniciones, emociones, motivaciones y conductas (Bruno, 1997; DRAE, 2004).

De acuerdo a Rosenthal (1999), la introspección es el proceso a través del cual adquirimos un tipo de conciencia “focalizada o atenta” sobre nuestros procesos y contenidos mentales, que difiere de la conciencia casual, fugaz y difusa que se tiene a diario sobre ellos.

La introspección fue el primer método empleado por la Psicología, cuando en el siglo XIX se separó de la filosofía para convertirse en ciencia. Desde entonces ha transitado un largo camino, a través del cual se ha modificado y casi extinguido, para finalmente, resurgir con fuerza como uno de los métodos preferidos por la Psicología Cognitiva.

Si bien todos los enfoques introspectivos tienen en común el intento por aproximarse a los procesos cognitivos a partir del reporte verbal hecho por los propios sujetos, también es cierto que entre estos enfoques existen diferencias sustanciales en lo que se refiere a la aproximación conceptual desde la que parten (Kleining, Burkart y Mayer, 2005):

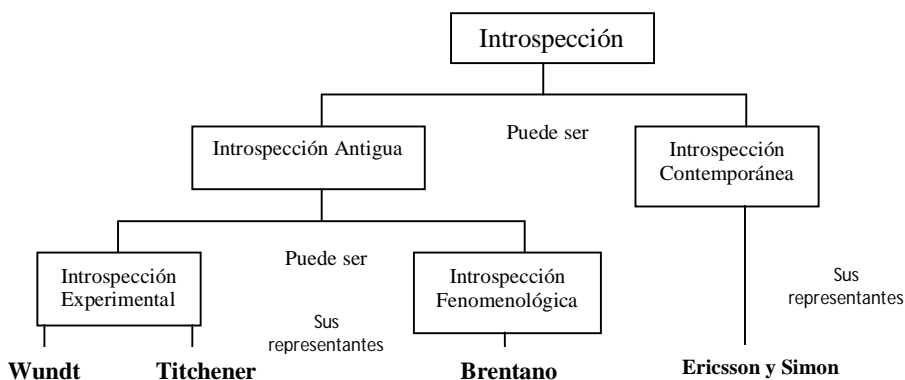


Figura 1. Aproximaciones conceptuales acerca de la Introspección

1. **La introspección experimental:** su objetivo fundamental era que la introspección fuera un método científico que permitiera la aproximación a los procesos cognitivos con un alto nivel de objetividad, de forma que le concedió gran importancia a la adecuada manipulación de los estímulos presentados y al registro apropiado de las respuestas obtenidas. Una tarea típica era medir el tiempo que tardaba un sujeto en detectar pequeños cambios estimulativos. Sus principales representantes fueron Wundt y Titchener.
2. **La Introspección sistemática o fenomenológica:** dejando de lado la excesiva preocupación por lo experimental, su objetivo principal era acceder a los procesos cognoscitivos complejos como el pensamiento. Una tarea típica era pedirle a un sujeto que resolviera un problema que se le había planteado para luego solicitarle que describiera los procesos de

pensamiento que le habían conducido a esta respuesta (Leahey, 1998). La introspección sistemática fue propuesta por Brentano y fue practicada ampliamente por la Escuela de Wurzburg.

3. **La introspección contemporánea:** intentaba superar las múltiples críticas que se hicieron a la introspección antigua; adquirió la forma de reportes verbales que se realizaban mientras el individuo llevaba a cabo procesos cognitivos que no eran de naturaleza automática y que por lo tanto fueran susceptibles de acceder a la conciencia, como por ejemplo: la solución de problemas, la toma de decisiones, el hacer inferencias y predicciones, etc. Si bien no tienen un representante oficial, quienes más han promovido su uso dentro de la psicología cognitiva han sido Ericsson y Simon (1980)

Wundt y los Inicios de la Introspección Experimental

Pocas personas han leído las obras originales de Wundt, debido entre otras cosas a que sólo fragmentos de ellas se encuentran en idiomas diferentes del alemán (Ardila, 2003); quizás esta sea la causa por la que a pesar de ser Wundt el padre de la psicología, haya sido tan poco conocido y comprendido tanto por sus contemporáneos como por los psicólogos actuales. Uno de los grandes malentendidos existentes con relación a Wundt, hace referencia a que en su intento por hacer de la psicología una ciencia, sustituyó la dependencia que ésta tenía con respecto a la filosofía por una nueva subordinación a la fisiología. Es cierto que Wundt debió luchar contra la fuerte tradición idealista kantiana que prevalecía en su época, que consideraba que la psicología no podía ser una ciencia, ya que la mente como objeto de estudio no cumplía con dos de los presupuestos de las ciencias naturales: a) que el objeto de estudio perteneciera a una realidad empírica separada con respecto al sujeto investigador, y b) el no “contaminar” la comprensión de los fenómenos con la subjetividad del observador (Ardila, 2003; Velasco, 2000).

Sin embargo, es falso que la psicología se subordinara a la fisiología, en cuanto a que buscara en ella explicaciones para los diversos procesos cognoscitivos “...la palabra ‘fisiológico’ quería decir que se utilizaba el mismo enfoque metodológico que se usaba en los laboratorios de fisiología, no se refería específicamente a las bases fisiológicas del comportamiento, como erróneamente se ha pretendido hacer creer” (Ardila, 2003, p. 33). Es por esto que cuando se publicaron los estudios de los psicofísicos: Weber y

Fechner, se abrió, para Wundt, la posibilidad metodológica de llevar a cabo un estudio científico de la mente (Adams, 2005).

Otro de los malentendidos que existen con respecto a Wundt surge en el área de la introspección: Wundt utilizó dos palabras del idioma alemán: “Experimentelle Selbstbeobachtung” (introspección experimental) e “Innere Wahrnehmung” (auto-observación) para referirse a dos tipos distintos de “introspección”, pero cuando se hizo la traducción al idioma inglés se usó el término “introspección” para cubrir ambos conceptos indiscriminadamente (Danziger, 1980)

El término “Innere Wahrnehmung” o autoobservación, hacía referencia a la introspección tal como la practicaban los filósofos, era una “introspección de sillón” (Leahey, 1988), por lo que de acuerdo a Wundt no cumplía los estándares de la observación científica puesto que no se controlan ni los estímulos que producen el evento mental, ni los intervalos que existen entre la observación del evento, su recuerdo y su reporte (Fuch y Milar, 2003). Por su parte, la “Experimentelle Selbstbeobachtung”, era un tipo de introspección experimental, en la que se controlaban diversas variables experimentales. Este tipo de introspección se basaba en la idea de Wundt con respecto a que en una psicología científica era necesario manipular las condiciones de la percepción interna de modo que se pareciera lo más posible a las condiciones de la percepción externa (Danziger, 1980).

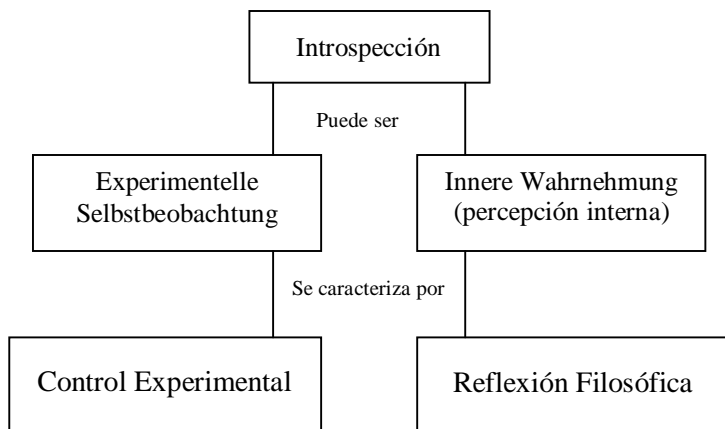


Figura 2. Los Tipos de Introspección de Acuerdo a Wundt.

Desafortunadamente cuando estos 2 términos alemanes fueron traducidos al inglés de forma indistinta, utilizando la palabra: “introspección”, se dio lugar a situaciones extrañas, ya que al leer la obra de Wundt traducida al inglés, en algunos pasajes pareciera que él condenara a la introspección, mientras que en otros da a entender que la recomienda como el método fundamental de la psicología (Leahey, 1998). Indudablemente, esta situación se aclararía si se pudiera leer el original en alemán, ya que en el primer caso, Wundt se refiere a la *Innere Wahrnehmung*, mientras que en el segundo hace alusión a la *Experimentelle Selbstbeobachtung*.

Debido a que Wundt pensaba que la observación científica exigía la independencia entre el sujeto y el objeto de la introspección, ideó algunas reglas para llevar a cabo la práctica introspectiva de forma correcta:

1. El observador introspectivo debía poder decidir en qué momento comenzaba a observar el proceso mental bajo investigación, de forma que se le instruía para no dar inicio a la introspección hasta que todas las condiciones fueran satisfactorias: por ejemplo no debía trabajar si se sentía nervioso, irritado o cansado, si tenía frío o dolor de cabeza o si el mobiliario no se ajustaba a su característica (v.g una silla demasiado alta o dura, una mesa demasiado baja o alta, etc.) (Titchener, 1898, c.p Adams, 2005).
2. Se instaba al observador para que fuera imparcial, para que no se formara una idea preconcebida de lo que iba a encontrar en el experimento; se le pedía simplemente que tomara conciencia y reportara (Titchener, 1898, c.p Adams, 2005).
3. Para Wundt un rasgo esencial del método experimental era la repetición, por lo tanto intentaba que la introspección se pudiera repetir cuantas veces fuese necesario para aproximar su confiabilidad a la de la percepción; para ello se basaba en el argumento de que estímulos externos idénticos producen experiencias subjetivas muy similares, por lo tanto se pueden iniciar tales experiencias a voluntad y repetirlas tanto como se desee (Danziger, 1980).
4. Las condiciones del experimento deben ser tales que sea posible la variación en la intensidad y la calidad del estímulo para poder identificar los cambios en la conciencia como una función de los cambios en las condiciones del experimento (Fuch y Milar, 2003).
5. Se debe reducir el intervalo de tiempo entre la percepción original y su reporte, hasta el punto en que las distorsiones de la memoria puedan ser considerablemente reducidas e incluso volverse insignificantes (Danziger, 1980).

A partir de lo anterior puede deducirse que la introspección tal como la practicaba Wundt era un proceso rígidamente controlado, que no se limitaba a los auto-reportes, sino que comprendía medidas objetivas, como:

- a) La medición de los tiempos de reacción, donde se instruí al observador para que comparara dos estímulos en áreas tales como el brillo, el color, el contraste, el tamaño visual, etc. y reaccionara lo más rápidamente posible presionando una llave cuando detectara el más pequeño cambio sensorial en los estímulos presentados (Adams, 2005).
- b) La medición de la distracción (evaluada en función del número de errores) cuando se pedía a los observadores que realizaran una tarea de tipo atencional (identificar una letra dentro de una matriz de letras) y después se insertaban estímulos distractores de diverso grado de complejidad (letras parecidas) (Watson, 1978).
- c) La medición del ritmo cardíaco, la respiración y la tensión muscular que producían las sensaciones estudiadas (Watson, 1978).
- d) El 10% de los experimentos de Leipzig estaban relacionados con el sentimiento. A los observadores se les presentaban el sonido de metrónomos y se les pedía que reportaran qué patrones rítmicos les resultaban más placenteros que otros. Las mediciones de la tasa del pulso, la respiración y la tensión muscular se usaron de forma paralela a los reportes verbales suministrados por el sujeto en cuanto a la cualidad del sentimiento (Watson, 1978).

Wundt argumentó que la introspección experimental podía revelar la existencia de procesos mentales como la apercepción (hoy en día se llamaría atención selectiva), la volición (deseo) y la emoción pero creía que los procesos mentales más complejos no podían ser estudiados usando el método experimental. El único método adecuado para el estudio de estos procesos cognitivos complejos era la observación natural y el análisis histórico (Fuch y Milar, 2003).

Titchener

Muchas de las ideas de Wundt fueron adoptadas por Titchener, su discípulo, para quien el objetivo de la introspección residía en la descripción analítica de lo que se está dando en la conciencia: sus “contenidos”; se trataría de describir lo que se está estudiando como si nunca se lo hubiera visto o nunca se hubiera podido aprender nada acerca de ello. El creía que de esta forma, la introspección produciría una reducción de la experiencia compleja a elementos.

Gracias a un largo adiestramiento, el sujeto introspector aprendía a distinguir aquello que efectivamente experimenta (y que es lo único que cuenta) de aquello que -sabe- con respecto al objeto de la propia experiencia; por ejemplo, frente al objeto-estímulo “libro”, él no dice “veo un libro”, como haría el observador profano, sino que menciona una serie de sensaciones simples “experimento un color rojo, una luminosidad de mediana intensidad, un pequeño espesor, etc.” (Royo, 2005).

La Introspección Fenomenológica de Brentano

Brentano discrepaba de la opinión de Wundt acerca de que la psicología debía estudiar el contenido de la experiencia consciente, pensaba que en lugar de eso debía ocuparse de la actividad mental (o el acto) más que del contenido, por eso la psicología que él proponía fue llamada "la Psicología del Acto". Para Brentano lo mental es el sentir más que lo sentido; la percepción más que lo percibido. Los actos mentales que él deseaba estudiar incluían el recuerdo, la percepción y el pensamiento.

Brentano consideraba que el método introspectivo tal como lo practicaba Wundt era forzado y altamente artificial, lo que a su juicio enmascaraba el problema principal, por lo que favoreció una observación menos rígida y más directa de la experiencia psíquica (Brennan, 1999)

A diferencia de Wundt, el grupo de Wurzburg (que resultaron ser seguidores de muchas de las ideas de Brentano) no aceptaban la posición elementalista, reduccionista y asociacionista de la Escuela de Leipzig (Watson, 1978), tampoco concordaban con Wundt en que el pensamiento no podía ser estudiado mediante la introspección, por lo que se dedicaron a estudiar el pensamiento dividiéndolo en cuatro fases: (1) la preparatoria, (2) la de presentación del estímulo, (3) la de búsqueda de una reacción apropiada, y (4) la de la contestación requerida. En un experimento típico se le presentaba al sujeto una situación de juicio (v.g. ¿cuál de dos pesas es más pesada?) y luego se le pedía una información completa acerca de los procesos acaecidos en cada una de estas fases (Watson, 1978).

La Psicología del Acto de Brentano y la Escuela de Wurzburg con sus experimentos sobre los procesos del pensamiento, aportaron importantes ideas retomadas y reelaboradas por los representantes principales de la Gestalt.

Comparación entre la Introspección Clásica y la Introspección Fenomenológica

Algunos de los criterios que de acuerdo a Danziger (1980) permiten diferenciar la introspección experimental, tal como la practicaba Wundt, de la introspección fenomenológica, son:

1. Los introspeccionistas fenomenológicos eran más permisivos que Wundt con respecto a la retrospectiva; admitieron sistemáticamente los métodos retrospectivos porque creían que la introspección podía interferir con el curso natural de los procesos mentales (Danziger, 1980).
2. Wundt se preocupaba por emplear fundamentalmente datos objetivos como el tiempo de reacción, el número de errores cometidos al recordar, la medida de los índices fisiológicos, etc. En tanto que los introspeccionistas fenomenológicos mostraban interés por datos de naturaleza subjetiva. "... los sujetos...también describían complejos procesos de decisión que claramente involucraban los efectos de la expectativa y de la sugestión, tanto como las diferencias individuales" (Danziger, 1980, p.251).
3. Mientras que en los experimentos Wundtianos, el experimentador desempeñaba un papel modesto (presentando los estímulos de forma oportuna y registrando las respuestas de manera adecuada, sin que el experimentador interviniera durante el curso del experimento). En la introspección fenomenológica, el rol del experimentador era muy destacado, ya que durante el experimento realizaba preguntas de forma activa en un intento por ayudar al sujeto a proporcionar información sobre lo que pasaba en su mente mientras resolvía un problema (Danziger, 1980).
4. A diferencia del tipo de tareas simples que solían usar estructuralistas como Wundt y Titchener, las tareas empleadas por la tradición de la Escuela de Wurzburg eran complejas, y planteaban actividades como pedirle a los sujetos que dijeran si estaban en acuerdo o en desacuerdo con las tesis metafísicas o los aforismos de Nietzsche, para luego describir los procesos de pensamiento que les habían llevado a la respuesta (Leahey, 1998).

La Crisis de la Introspección

Algunos siguiendo a Comte rechazaron la introspección afirmando que la mente no puede ser al mismo tiempo, el agente y el objeto de la

introspección. Estas preocupaciones llevaron a James (1890, c.p. Rosenthal, 1999) y a otros a proponer como alternativa el método de la retrospección inmediata, pensando que si se trabajaba con intervalos de tiempo lo suficientemente cortos como para reducir el olvido se perdería muy poca información que fuera de valor.

Una segunda crítica es que la introspección puede modificar drásticamente la experiencia. El ejemplo clásico es una introspección de la ira; si se presta atención al estado, éste rápidamente tiende a desintegrarse y puede llegar a desaparecer por completo. Wundt pretendió contrarrestar esta situación postulando que a través del entrenamiento se lograría que el sujeto se independizara de la cosa observada (Vermersch, 1999).

Una tercera dificultad radicaba en que los psicólogos que utilizaban el método introspectivo no obtenían resultados similares. Titchener creía que esa falta de acuerdo entre los resultados se superaría cuando todos los investigadores que usaban la introspección como método hubiesen aprendido a desarrollar su trabajo con la misma exactitud y cuidado con que él y sus discípulos lo hacían. Sin embargo, el acuerdo nunca llegó (Boring, 1983).

El cuarto argumento hacía referencia a que existían datos que pertenecían a los procesos cognitivos pero que gracias a la práctica se hacían cada vez más automáticos y -por tanto- inconscientes a lo largo de la vida de un individuo, de forma que no eran accesibles a la introspección (Requena, 2003)

Un quinto problema en lo que se refiere a la introspección es que un requisito del método científico es la replicabilidad del fenómeno, a fin de comprobar si reproduciendo las circunstancias en las que ocurrió el fenómeno se obtienen resultados similares. Esto no es posible en las observaciones introspectivas (De Vega, 1984).

Por último, los informes introspectivos no son un registro objetivo e imparcial que hace el sujeto sobre sus procesos mentales, en algunos casos pudieran ser las interpretaciones e inferencias que hace el individuo basándose en sus creencias, prejuicios, expectativas, etc. sobre sus procesos mentales (De Vega, 1984).

De acuerdo a Adams (2005), las críticas anteriores no son suficientes para invalidar a la introspección como método. Desde su punto de vista

existen problemas más serios que pueden poner en evidencia las limitaciones del método introspectivo:

- 1) Para la ciencia, los objetos de estudio deben ser externos al observador. Los científicos no se auto-estudian, sino que estudian objetos que son distintos a ellos. El paradigma introspectivo hace tambalear este principio.
- 2) La ciencia asume que la percepción es exacta y verdadera, pero no se tiene este mismo nivel de confianza con respecto a la introspección ya que ésta es susceptible a las preferencias subjetivas.
- 3) El empleo de la introspección en el esfuerzo por estudiar fenómenos privados de la conciencia parece violar el principio de publicidad que exige a la comunidad científica que las descripciones y las explicaciones sobre un objeto de estudio deben estar disponibles para la inspección pública. En el caso de la introspección sólo quien la está usando tiene acceso a los pensamientos.
- 4) Para la ciencia es importante la ley de causalidad: Los objetos físicos reaccionan ante la aplicación de energía, pero ellos no son intrínsecamente causales. Cuando se dice que los pensamientos son la causa de la conducta, estamos infringiendo este principio, puesto que los pensamientos serían al mismo tiempo objeto de estudio (a partir del uso de la introspección) pero simultáneamente serían la causa de la conducta.

El Resurgimiento de la Introspección

Con el avance de la psicología cognoscitiva y el resurgimiento de los estudios sobre la conciencia, la idea de una metodología introspectiva pareció merecer una segunda mirada (Neisser, 1976).

La introspección ha resurgido mediante el uso de los protocolos verbales. Un protocolo es una descripción, ordenada cronológicamente, de las actividades que un sujeto desarrolla mientras ejecuta una tarea como realizar un juicio, tomar una decisión o resolver un problema (Ericsson y Simon, 1993). Los Protocolos verbales pueden servir de base para la caracterización de los pensamientos de un individuo, como dato para un análisis de contenido cognitivo, o para el desarrollo de un programa de ordenador.

Las técnicas de elicitación de protocolos verbales varían notablemente, entre las más conocidas tenemos: los protocolos de pensar en voz alta, el recuerdo estimulado, las entrevistas sobre problemas-tipo y la técnica Delphi.

Los Protocolos de pensar en voz alta

Este procedimiento consiste en recolectar información acerca de los procesos mentales de un sujeto, al pedirle que diga en voz alta lo que va pensando mientras realiza una tarea. Entre las ventajas que tiene esta estrategia, se encuentran: a) que se ve poco afectada por la distorsión que genera la distancia temporal entre las actividades cognitivas realizadas y el reporte de las mismas, y b) que al ser casi simultáneo el reporte se facilita la obtención de información muy específica sobre el proceso cognitivo investigado. Sin embargo, entre las críticas más fuertes que el procedimiento ha recibido están a) que el propio procedimiento puede interferir los procesos cognitivos que se pretenden evaluar y b) que el sujeto podría proporcionar menos información de la que posee ya que al trabajar en condiciones de demanda excesiva (atender a la tarea y dar su informe simultáneamente), puede tender a interrumpir sus verbalizaciones o a empobrecer su información (Gilar, 2003; Pozo y Monereo, 2005).

Algunos autores (Karahasanović y cols., 2003) consideran que existen distintos enfoques del protocolo de pensar en voz alta, de acuerdo al procedimiento de verbalización utilizado.

Tabla 1
Los Enfoques de Los protocolos de Pensar en Voz Alta

Procedimiento de verbalización	Descripción	Preguntas típicas
Concurrente	Se le pide al sujeto que diga en voz alta todo lo que se dice a sí mismo mientras realiza la tarea.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Qué estás pensando ahora? ▪ Continúa hablando (suele emplearse cuando el sujeto se queda en silencio).
Retrospectiva	Al sujeto se le pide que recuerde sus pensamientos o sus acciones una vez que ha terminado de realizar una tarea.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dime todo lo que puedas recordar sobre lo que pensaste. ▪ ¿Cómo hiciste para resolver esos problemas?
Sobre información específica	A las personas se les pregunta por qué escogió una estrategia particular para resolver una tarea.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Por qué hiciste eso? ▪ ¿Por qué crees que esa es la forma de hacer esto?

De acuerdo a (Karahasanović y cols., 2003) para ser exitosos los protocolos de pensar en voz alta deben hacer frente a una serie de retos.

Tabla 2
Retos de los protocolos de pensar en Voz alta

Reto	Descripción	Estrategias de Afrontamiento
Totalidad	Todos los enfoques permiten recolectar sólo una pequeña muestra de todos los pensamientos que ocurren durante la realización de una tarea.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reducir el tiempo en que el sujeto permanece sin verbalizar. ▪ Entrenar a los sujetos de forma que se familiaricen con el método de pensar en voz alta.
Ejecución	El verbalizar durante la realización de una tarea (de forma continua y repetida) afecta la ejecución.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Limitar el tiempo que duran las verbalizaciones.
Subjetividad	Todos los enfoques de pensar en voz alta sólo permiten recoger datos subjetivos.	Combinar los protocolos de pensar en voz alta con otras formas de recolección de datos, como en el caso del recuerdo estimulado, el número de errores, etc.
Dependencia del Observador	Todos los enfoques se ven afectados por la personalidad y la experiencia del observador.	<p>Conducir estudios sin observadores humanos, por ejemplo que los sujetos escriban sus pensamientos cuando suene un tono que se presenta de manera aleatoria</p> <p>Llevar a cabo estudios con observadores invisibles como ocurre cuando el sujeto de la investigación y el observador interactúan a través de internet</p>
Factibilidad	Los costos se incrementan con el número de sujetos y la extensión de la tarea.	Proveer análisis automático.
Análisis	Algunas informaciones	Se debe permitir que los datos

pueden perderse durante la transcripción y el análisis de los datos.	originales estén disponibles para el uso y análisis de otros investigadores.
--	--

El recuerdo estimulado

En esta técnica se recurre al uso de grabaciones de video o de audio mientras el sujeto realiza una tarea. Posteriormente, estas grabaciones son utilizadas como un estímulo para facilitar la recuperación de la información. Esta técnica es una alternativa a los métodos de pensamiento en voz alta, ya que de esta manera se evita que el sujeto tenga que generar o registrar el protocolo verbal de forma simultánea a la realización de la tarea. Sin embargo, a fin de aumentar su validez se sugiere que las preguntas se realicen inmediatamente después de la grabación (Gilar, 2003; Pozo y Monereo, 2005).

Las entrevistas sobre problemas-tipo

Este método consiste en proporcionarle a un sujeto un conjunto de tarjetas que presentan ejemplos correctos, incorrectos o ambiguos sobre la aplicación de un principio general y pedirle que escoja aquellas tarjetas que él piensa que ejemplifican correctamente el principio. Posteriormente, se entrevista al sujeto para discutir con él en profundidad las razones por las que escogió esas tarjetas. A partir de este procedimiento se busca comprender cómo razona una persona cuando se aproxima por primera vez a asuntos conceptualmente difíciles (Dobson, 2005).

La "Técnica Delphi"

Para llevarla a cabo, se envía a expertos en Psicología Cognitiva las filmaciones que se hicieron de los sujetos mientras realizaban una tarea, y se les pide que identifiquen en esa grabación los procesos cognitivos y los contenidos de interés que estuvieron presentes durante la realización de la tarea. De este modo se puede llegar a un consenso sin necesidad de abrir un proceso de discusión y debate, puesto que las personas consultadas no tienen un contacto directo entre ellas (García, 1993, Gilar, 2003).

Cuando se creía que la introspección había desaparecido, resurgió con fuerza a través del análisis de protocolo para convertirse en uno de los

métodos preferidos de la Psicología Cognitiva contemporánea. En la actualidad, tanto los defensores como los detractores de esta técnica parecen estar conscientes de los retos que aún deben enfrentarse y solucionarse para hacer de la introspección un método más objetivo.

Referencias

- Adams, W. (2005). *Introspectionism Reconsidered*. Recuperado el 01 de octubre de 2005 de la World Wide Web: <http://members.bainbridge.net/~bill.adams/introspection.htm>.
- Ardila, R. (2003). La Necesidad de Unificar la Psicología: el Paradigma de la Síntesis Experimental del Comportamiento. *Revista Colombiana de Psicología*, 12, 28-37.
- Boring, E. (1983). *Historia de la Psicología Experimental*. (3ra Reimpresión). DF, México: Trillas.
- Brennan, J. (1999). *Historia y Sistemas de la Psicología*. (5ta. Edición). DF, México: Prentice Hall.
- Bruno, F. (1997). *Diccionario de Términos Psicológicos Fundamentales*. Barcelona, España: Paidós.
- Danziger, K. (1980). The history of introspection reconsidered. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 16, 241-262.
- De Vega, M. (1984). *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Madrid, España: Alianza.
- Dobson, M. (2005). *An Enhanced Card-sorting Technique for Qualitative Needs*. Recuperado el 01 de octubre de 2005 de la World Wide Web: Assessment. www.acs.ualgary.ca/~pals/qual-meth99.html.
- DRAE: *Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua* (2004). Vigésima primera edición. Madrid, España: Real Academia Española.
- Ericsson, K. & Simon, H. (1980). Verbal Reports as Data. *Psychological Review*, 87, 215-251.
- Ericsson, K. & Simon, H. (1993). *Protocol analysis: Verbal Reports as Data*. Massachusetts, USA: MIT Press
- Fuch, A. y Milar, K. (2003). Psychology as a Science. En D. Freedheim e I. Weiner. *Handbook of Psychology: History of Psychology* (Vol. 1, pp. 1-26). New Jersey, USA: John Wiley & Sons.
- García, R. (1993). Técnicas cualitativas de investigación. En *Documentación social, Revista de estudios sociales y de sociología aplicada* (92). Madrid, España: Cáritas Española.
- Gilar, R. (2003). *Adquisición de habilidades cognitivas. Factores en el desarrollo inicial de la competencia experta*. Tesis de doctorado. Universidad de Alicante. España.
- Karahasanović, A., Anda, B., Arisholm, E., Hove, S., Jorgensen, M. y Sjoberg, D. (2003). *Think-Aloud Support Tool for Collecting Feedback in Large-Scale Software Engineering Experiments*. Recuperado el 01 de octubre de 2005 de la World Wide Web: <http://www.simula.no/departments/engineering/publications/Karahasanovic.2003.3>
- Kleining, G., Burkart, T. y Mayer, P. (2005). *Roles of Researchers in Introspective Psychology*. Recuperado el 30 de septiembre de 2005 de la World Wide Web http://www.uni-tuebingen.de/qualitative-psychologie/t-ws01/KleiningCO_en.htm.
- Leahey, T. (1998). *Historia de la Psicología. Principales Corrientes en el Pensamiento Psicológico*. (4ta edición). Madrid, España: Prentice Hall.
- Neisser, U. (1976). *Psicología Cognoscitiva*. DF, México: Trillas.
- Pozo, J. y Monereo, C. (2005). *El Aprendizaje Estratégico*. Madrid, España: Aula XXI.
- Requena, M. (2003). El Análisis de Protocolo. Bases, Descripción y un Caso de Aplicación. *Anales de la Universidad Metropolitana*, 3 (1), 175-190.

- Rosenthal, D. (1999). Introspection. En *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Science* (pp.419-421). Massachusetts, USA: The MIT Press.
- Royo, S. (2005). Las distintas Concepciones de la Psicología como Ciencia Recuperado el 12 de octubre de 2005 de la World Wide Web: http://www.ideasapiens.com/psicologia/sociohistorica/psico.%20concepciones_%20mo_ciencia.htm.
- Velazco, A (2000). Aspectos Metodológicos en la Explicación y Comprensión en las Ciencias Sociales. *Theorethikos*, 3 (2). Recuperado el 30 de septiembre de 2005 de la World Wide Web: <http://www.ufg.edu.sv/ufg/theorethikos/abril20/cientifico03.html>.
- Vermersch, P. (1999). Introspection as Practice. *Journal of Consciousness Studies*, 6 (2-3), 17-42.
- Watson, R. (1978). *The Great Psychologists*. (4th edition). New York, USA: J.B. Lippincott Co.

La Protesta Política en Venezuela (2001-2007)

Yorelis J. Acosta
acostay@ucv.ve

Escuela de Psicología - U.C.V.

Resumen

La protesta se ha convertido en los últimos años en un hecho cotidiano en Venezuela. Marchas, concentraciones, cacerolazos y cierre de calles, son algunas de sus expresiones; sus dimensiones y formas novedosas hacen necesario su estudio y comprensión; así, desde una perspectiva histórica me propongo describir y caracterizar la protesta política de los años 2001 al 2007, periodo distinguido por la conflictividad política. El artículo presenta el contexto histórico venezolano a partir de 1958, para luego hacer énfasis en los cambios políticos que se generaron a partir de 1998 que estimulan la movilización social y la protesta. Los datos presentados sobre las formas y frecuencia de las mismas provienen fundamentalmente de la ONG PROVEA.

Palabras claves: *protesta política, cambio político, conflicto, sociedad.*

Abstract

Political protest has become a usual phenomenon during the last years in Venezuela. Demonstrations, meetings, the rumbling sound of empty pans (so-called “cacerolazos”), and street obstruction has been some of these manifestations. Their dimensions and innovative forms of expression require its understanding and study. For this, my aim is to depict and characterized this political protest since 2001 to 2007, at the time when political conflict reaches a pick in the country. This article describes first the historical context of the protest since 1958, and then emphasizes the role played by the political changes from 1998, which encouraged social demonstrations and protest. Data on forms and frequency of protest are provided essentially by a NGO named PROVEA.

Key words: *political protest, political change, conflict, society.*

La protesta no constituye un hecho inédito en la historia de Venezuela, tal como lo evidencian las protestas de los años 1928 y 1936, posterior a la muerte del General Juan Vicente Gómez, las de 1958 tras la caída del General Marcos Pérez Jiménez y las de 1989, con la revuelta popular denominada “el caracazo”. Sin embargo, a partir de los años 80 la protesta aumenta en frecuencia, se hace más radical y violenta, al tiempo que comienza a generarse un efecto de polarización en la sociedad venezolana que conlleva a los desenlaces políticos que presenciamos en el siglo XXI.

Desde esta última fase, la movilización y la protesta en las calles ha sido constante, intensificándose en la década de los 90 y más recientemente a partir del año 2001 hasta la actualidad. Son estas últimas movilizaciones de calle, escenificadas principalmente en la capital del país, el objeto del presente artículo, en donde describo desde una perspectiva histórica los cambios sociopolíticos ocurridos desde 1958, resaltando luego los introducidos a partir de 1998, que desencadenan las acciones de movilizaciones y protestas de los grupos opositores a la gestión del Presidente Hugo Chávez.

Para ello enumero una serie de acontecimientos en los planos político, social y económico ocurridos desde 1958 hasta nuestros días, cuya conjunción son el escenario de las subsiguientes protestas en Venezuela. Presento, además, una serie de datos sobre los tipos y frecuencias de las protestas que provienen fundamentalmente de Provea (Programa Venezolano de Educación-Acción en Derechos Humanos). También hago referencia en este artículo a los grupos que apoyan al Presidente y a sus acciones de movilización, ya que en conjunto conformarían la nueva dinámica sociopolítica del país.

El Contexto Histórico de la Protesta en Venezuela

1958. Comienzo de la democracia

Este año marca un hito en la historia de Venezuela. Es el nacimiento de la etapa democrática más larga habida en el país y con ella una nueva conformación política y social. Este nuevo orden propició la estabilidad política, el consenso entre élites, la alternabilidad democrática y la incorporación de la población a los beneficios socioeconómicos como una forma del nuevo modelo de desarrollo (Kornblith, 2003).

En el plano económico, se presenta en el país una época de bonanza debido a la renta petrolera que ya venía revelándose desde 1954, la cual generó una riqueza que llegó en pequeña medida a las clases bajas. Sin embargo, en el plano psicosocial, Ellner y Hellinger (2003) señalan, que la prosperidad en este período se convirtió en el verdadero punto de referencia para los venezolanos y para su memoria colectiva.

La evolución de la sociedad civil organizada fue otro de los cambios importantes en este periodo. Desde entonces, han aparecido organizaciones y movimientos que enriquecieron el escenario sociopolítico, a pesar de que la interacción formal entre la sociedad civil y el Estado estuvo dominada por una fuerte intermediación de los partidos políticos y demás actores del Pacto de Punto Fijo¹ (iglesia, militares, sindicatos, empresarios).

El papel de los partidos políticos en esta primera etapa democrática fue determinante para la consolidación del sistema político. Sin embargo, con el paso del tiempo las expectativas en cuanto a su eficiencia y participación como sistema de articulación entre la sociedad venezolana y el Estado, se fueron derrumbando.

Navarro (1995) identifica un conjunto de características de los partidos políticos venezolanos, que explican el masivo rechazo que generaron en los ciudadanos: la corrupción, invasión de las instituciones sociales y políticas, ausencia de democracia interna y rigidez organizacional, falta de habilidad para gobernar, abierta dependencia del clientelismo como forma de afiliación política y exceso de influencia tanto en las decisiones públicas como en las actividades privadas.

A finales de los años 70, comienzan a surgir nuevas organizaciones y movimientos sociales, inspirados en los principios de inclusión, participación, equidad y solidaridad social dentro del ámbito político. Aparecen organizaciones no gubernamentales y movimientos sociales con nuevas propuestas y proyectos de sociedad, que utilizaron la movilización social y la protesta para presionar e influir en la orientación de las decisiones políticas.

¹ Posterior a la caída de Marcos Pérez Jiménez, en 1958, los partidos políticos AD, COPEI y URD firmaron el Pacto de Punto Fijo, acuerdo entre élites donde se establecen las bases para el inicio del periodo democrático, se le asignó un papel fundamental a los partidos políticos como principales canales de articulación de los intereses de la sociedad con el Estado.

Los Años 80 y 90: La Crisis

Las grandes fluctuaciones en los precios internacionales del petróleo produjo uno de los mayores descalabros económicos registrado en la historia del país. El 18 de febrero de 1983, día conocido en Venezuela como “el viernes negro”, el gobierno del Presidente Luís Herrera Campins devaluó la moneda, dando inicio a un largo periodo de crisis económica.

A partir de esta fecha, Venezuela entró en una etapa de inestabilidad, tensiones y cambios, tanto en el ámbito socioeconómico como en el político e institucional, que generaron una constante movilización de la población debido al colapso del modelo de desarrollo rentístico. Kornblith (1996) resume los procesos que confluyeron en este periodo de crisis explicándolo así: por un lado, la inestabilidad y tendencia de crecimiento de los precios en el mercado petrolero, el incremento y complejidad de los compromisos económicos y sociales del Estado venezolano y, por el otro, el crecimiento de la población y de sus necesidades. Esta crisis la evidencia el hecho de que en 1981 los ingresos petroleros per cápita alcanzaban a 1.631 dólares, mientras que para 1993 descendieron a \$ 529.

Esta crisis económica tuvo su manifestación más evidente en el deterioro de las condiciones de vida de la población. En consecuencia, comenzaron a crecer en las calles de Caracas diversos grupos con distintos grados de organización exigiendo respuestas a la autoridad, utilizando repertorios tradicionales de presión como las marchas, cierres de calles o avenidas y paros de empleados del sector público. Sin embargo, lo novedoso era la frecuencia y las nuevas formas confrontacionales y violentas que estaba tomando la protesta (López Maya, 2004).

Al final de la década de los 80, dos acontecimientos agudizan la presencia de la gente en las calles. El primer evento, la masacre de El Amparo, ocurrió el 29 de octubre de 1988. El gobierno venezolano, a través de un comando militar y policial especial que tenía en la frontera con Colombia, masacró a catorce pescadores del pueblo de El Amparo (estado Apure) y lo presentó ante los diversos medios de comunicación nacional como un enfrentamiento armado con la guerrilla colombiana. Dos pescadores sobrevivieron y revelaron la verdad. El gobierno del Presidente Lusinchí se mantuvo dentro de la posición oficial de que era un enfrentamiento armado y ni su gobierno, que terminó en febrero de 1989, ni el siguiente de Carlos Andrés Pérez, realizaron los pasos convenientes para que se hiciera justicia a los responsables.

El segundo hecho, el Sacudón o Caracazo, como se le ha denominado, es el más conocido. El día 27 de febrero de 1989 con la aplicación de una serie de medidas denominado “el paquete del FMI”, que comenzaron con el aumento de precios en las tarifas del transporte colectivo, una protesta estudiantil coincidió con una protesta de grupos radicales en torno a los usuarios del transporte público en los terminales de la capital, en los suburbios y en otras ciudades del país.

La protesta dejó un saldo de cerca de 400 muertos y pérdidas económicas incuantificables, extendiéndose la protesta al día siguiente por todo el país. Los hechos: saqueos de comercios y la subsiguiente represión por parte de las Fuerzas Armadas para controlarla, al igual que la implementación de la suspensión de garantías y el toque de queda.

Años más tarde, otro evento en el plano político institucional deja su huella en la historia contemporánea. El 4 de febrero de 1992, Caracas se estremeció con un intento de golpe de Estado militar liderado por el entonces Teniente Coronel Hugo Rafael Chávez Frías. Hubo revueltas en varios puntos del país con relativo éxito, pero en la capital no fue posible la captura del Presidente Carlos Andrés Pérez, la toma del Palacio de Gobierno ni provocar un levantamiento civil. Hugo Chávez asumió la responsabilidad de los hechos y se hizo famoso con aquella afirmación hecha ante la TV diciendo “por ahora no hemos alcanzado los objetivos”, llamando a deponer las armas.

En resumen, los principales problemas iniciados en la década de los ochenta, caracterizada por la protesta y la crisis, los enlaza Márquez (2003) a las siguientes causas: desempleo, déficit en viviendas populares, burocracia, corrupción, violencia y deterioro en los servicios básicos e instituciones. En consecuencia, la calle fue el escenario de movilizaciones y enfrentamientos y sus protagonistas actores de los más diversos orígenes e intereses.

A continuación presento una tabla, donde se expresan las principales formas de protestas durante el período 1989-1999.

Tabla 1
Diversas formas de la protesta venezolana

LICITAS	ILICITAS	NUEVAS
Asambleas	Aceptadas	Apagones de luz
Caravanas	Huelgas Hambre	Cacerolazos
Comunicados	Operación morrocoy	Cadenas Humanas
Concentraciones	Paros cívicos	Encadenamientos
Huelgas	Paros nacionales	Pitazos
Marchas	Circunstancias	Desnudos
	aceptadas	
Mítines	Cierre de vías	
Recolección de Firmas	Invasiones a inmuebles	
	Invasiones a tierras	
	Tomas de establecimientos	
	Reprimidas:	
	Apedreamientos	
	Disturbios	
	Quemas	
	Saqueos	
	Secuestros	

Fuente: López-Maya (1999)

1998. La promesa de cambio. Chávez llega al poder

Aunado al clima económico y político de crisis del país, aparece otro elemento que complicó el panorama en el plano económico, la crisis en el sector bancario, que desató una fuga masiva de capitales del país y generó un impacto en el costo de vida en 1994 elevándolo a 70,8%, lo que llevó al gobierno de Rafael Caldera a imponer un estricto control de cambio de divisas. El Presidente Caldera aplicó un paquete económico conocido como la “Agenda Venezuela”, también en acuerdo con el FMI, a consecuencia de lo cual la moneda flotó libremente antes de que se introdujera un sistema de tasas de cambios de bandas. Su valor pasó de Bs. 170 a Bs. 290 por dólar, al tiempo que la liberación de precios condujo a un aumento mayor de la inflación, la cual alcanzó la cifra record de 103,2% en 1996. Para la fecha la pobreza alcanzaba al 86% del país (Buxton, 2003). Sin embargo, las medidas económicas y sociales tomadas no pudieron detener el crecimiento de la pobreza.

Las protestas contra el gobierno aumentaron en 1998, poniendo en evidencia nuevamente la crisis de representación y articulación de intereses entre los distintos grupos sociales del país. En este escenario, surge una

nueva propuesta en el sector político, un líder fuerte con gran capacidad para movilizar a las masas, que prometía la eliminación de los vicios señalados, un cambio radical y revertir el colapso en el nivel de vida de los menos favorecidos.

Hugo Chávez gana la presidencia de Venezuela en diciembre de 1998 con la promesa de acabar con todas las perversiones que la democracia venezolana había acumulado en sus cuarenta años. Su discurso sedujo a 3.673.685 de personas que le dieron apoyo a sus planteamientos (esto correspondió a un 56,20% del total de los votos contados) y lo expresaban públicamente ante las concentraciones convocadas por él.

En este sentido, González (2003) señala que Chávez impuso una nueva forma de acción y medición de la fuerza política, determinada por la utilización de los medios de comunicación, las encuestas, el ruido de las cacerolas y el tamaño de las concentraciones y marchas. Estas nuevas reglas de juego político fueron asumidas posteriormente por las personas y grupos que comenzaron a oponerse al Presidente. Sin embargo, a pesar de este apoyo masivo al Presidente, una nueva elevación en las frecuencias de las acciones de protestas se produce a partir del año 1999, como podemos apreciar en el cuadro siguiente:

Tabla 2
Manifestaciones en Venezuela según PROVEA, 1990–2007

Año	Total de manifestaciones
Oct/1989 a Sept/1990	675
Oct/1990 a Sept/1991	546
Oct/1991 a Sept/1992	873
Oct/1992 a Sept/1993	1047
Oct/1993 a Sept/1994	1099
Oct/1994 a Sept/1995	581
Oct/1996 a Sept/1996	628
Oct/1996 a Sept/1997	632
Oct/1997 a Sept/1998	422
Oct/1998 a Sept/1999	855
Oct/1999 a Sept/2000	1414
Oct/2000 a Sept/2001	1312
Oct/2001 a Sept/2002	1262
Oct/2002 a Sept/2003	1543
Oct/2003 a Sept/2004	1255
Oct/2004 a Sept/2005	1467
Oct/2005 a Sept/2006	1383
Oct/2006 a Sept/2007	1521
Total	17132

Fuente: Provea (2007). Construcción para esta investigación

La tabla 2 contiene el número de manifestaciones en el lapso comprendido entre 1990 y 2007, en éste observamos dos períodos de importante elevación de las protestas, uno correspondiente a los años 1992-94 donde se agudiza la crisis política y económica del país y otro que se inicia en el año 1999, que coincide con la llegada de Chávez al poder. A partir de entonces hay una tendencia creciente en la protesta hasta registrar el número más alto de manifestaciones en año 2007.

1999. Comienzan los cambios

En el estudio conducido por López Maya (2006) señala que existe una conexión entre el aumento de la protesta y las vicisitudes de la política en esos años. Por su parte, Kenneth (2003) señala otros elementos que afectaron el clima sociopolítico en los últimos años:

El estilo de liderazgo de Chávez y su retórica política crearon una división entre los sectores populares y los elitistas en Venezuela. Aunque la mayor parte de sus ataques se concentró en los partidos y en el sistema político del viejo orden, sus frecuentes discursos políticos y apariciones semanales en la radio y la televisión atrajeron también las críticas de los medios, la jerarquía de la Iglesia católica y la “rancia oligarquía”, que se beneficiaban de un modelo económico generador de desigualdades sociales extremas. Chávez sostenía que estaba dirigiendo una revolución pacífica a favor del pueblo, y presentaba esta lucha revolucionaria en términos maniqueos (p. 93).

En relación a la gestión de Chávez, la agenda, durante su primer año de gobierno, la dominó la reforma constitucional, dando prioridad a lo político sobre lo económico. Este periodo se caracterizó por una recesión económica, la incertidumbre política, la reforma constitucional y la fuga de capitales (Buxton, 2003).

Sin embargo, a pesar de su estilo de liderazgo y los cambios en los planos económicos, políticos y sociales, el Presidente Chávez mantuvo un alto índice de popularidad durante los primeros años de gobierno.

2001: Aparece la oposición a la gestión de Chávez

El gobierno de Hugo Chávez comenzó en 1999 con grandes expectativas y un apoyo popular que rondaba el 80% de los sondeos de opinión realizados en ese año (González, 2003). El proceso constituyente –que tomó todo el año 1999– y las elecciones para la relegitimación de los poderes públicos en el año 2000, contribuyeron a mantener la popularidad del Presidente Chávez en un nivel muy alto, pese a que comenzaba a manifestarse una tendencia descendente.

No hay acuerdo entre las principales empresas encuestadoras y analistas respecto a la fecha en la cual el nivel de agrado del Presidente cayó por debajo del cincuenta por ciento; sin embargo, según los resultados de los sondeos de opinión esto ocurrió entre agosto y noviembre de 2001.

La caída de la popularidad del Presidente Chávez continuó durante los años 2001 y 2002, algunos analistas atribuyen este hecho a la situación de extrema polarización que había en la sociedad venezolana, en la cual los polos de la sociedad se encuentran unidos al discurso del Presidente antes que a su gestión. Por otro lado, la escasa mejoría de la economía y la inseguridad son otros elementos que contribuyeron a disminuir el apoyo al Presidente (González, 2003).

Mientras tanto, la oposición venezolana que había quedado bastante disminuida después de las elecciones de 1998, comenzó su levantamiento y reestructuración. Las primeras apariciones en contra de la gestión del Presidente tienen lugar en el 2001 como respuestas a la política educativa del gobierno. Pequeñas concentraciones y marchas convocadas por grupos principalmente de clase media, llevaron al Presidente de la República a calificarlas de “escuálidas” y en especial a diferenciarlas de las concentraciones multitudinarias realizadas por sus seguidores.

Pero había un malestar social y las cacerolas se hicieron sonar en contra del Presidente a los 300 días después de asumir su mandato (en Venezuela el sonar de las cacerolas está asociado al descontento). Las cacerolas comenzaron a sonar de un modo espontáneo ante la cadena audiovisual del Presidente convocada para informarle a la nación los resultados del gobierno durante ese periodo. Desde entonces, esta tarea formó parte de las acciones de protesta en contra del gobierno de Chávez, en especial cuando transmitía información a través de las cadenas de radio y televisión e, incluso interrumpiendo sus discursos públicos.

Con respecto a los cacerolazos González (2003) señala que este tipo de protestas permitió a la gente reencontrarse con la política y manifestar sus preferencias en un ambiente protegido y seguro como es el hogar y transformó en políticamente activos a muchos venezolanos. Pero, la actividad política demandaría en poco tiempo de otras formas de protesta y movilización, más exigentes en términos de esfuerzo y visibilidad.

La gente tomó las calles: Marchas y contramarchas

Las primeras marchas escenificadas en el país contra el Presidente Chávez y su gestión se dieron en el año 2001 y tuvieron como bandera el tema educativo. Un grupo pequeño de padres y representantes, en su mayoría de clase media, unidos a la Asociación Civil Asamblea de Educación (ACAE), protestaban contra el decreto 1011² del Ministerio de Educación. Estas acciones de rechazo a la política educativa del gobierno fueron el inicio de las sucesivas marchas y concentraciones a las que se fueron sumando otros actores y organizaciones. La primera concentración convocada por la ACAE fue el 19 de enero de 2001 y se estimó una asistencia de unas 5000 personas. Actos sucesivos se dieron el 4 de febrero, el 31 de marzo, el 8 de noviembre, el 22 de noviembre y el 7 de diciembre, con mayor participación de personas en cada evento.

Mientras tanto otros sucesos eran noticia en el acontecer nacional y la gestión del Presidente confrontaba a diversos sectores del país. Además del sector educativo y los tradicionales sectores empresariales y sindicales, surgen nuevos grupos de oposición que fueron objeto de acciones de presión por parte del Gobierno: los medios de comunicación y los periodistas que los representaban, militares disidentes, productores agropecuarios y la Iglesia católica.

Entre septiembre y diciembre del año 2001, paralelo a las marchas y otras acciones de protestas, como paros y cierres de vías por parte de empleados públicos, choferes de transporte público, buhoneros y damnificados del estado Vargas, comenzó a desarrollarse una protesta de ganaderos y productores agropecuarios. Estas protestas tuvieron su origen en la entrega de tierras por parte del Instituto Agrario Nacional (IAN) a familias campesinas ubicadas en la zona sur del lago de Maracaibo. Esta ley de Tierras estaba contemplada dentro de un paquete de leyes que el Ejecutivo

² Reforma del Reglamento del Ejercicio de la profesión docente, que agregaba los “Supervisores Itinerantes Nacionales”, publicado en Gaceta Oficial N° 5496 el 31 de Octubre de 2000.

Nacional aprobó el 12 de noviembre de ese año sin hacerlas pasar por la Asamblea Nacional, denominadas Leyes Habilitantes.

La situación de tensión sociopolítica alcanzó su clímax el 10 diciembre, día del paro cívico nacional convocado por la Federación de Cámaras y Asociaciones de Comercio y Producción de Venezuela (Fedecámaras). El paro fue respaldado luego por diversas organizaciones de la sociedad civil, incluyendo el Bloque de Prensa Venezolano, Pro-Venezuela, Fetranbanca, la Asamblea de Educación y prácticamente todos los partidos políticos de oposición.

Al respecto la historiadora López Maya (2003) expone que las acciones del Presidente y su gabinete dificultaron la resolución de la situación de conflicto debido a la intolerancia, la amenaza y la descalificación de las acciones de los grupos opositores. A fines del año 2001 los mecanismos de diálogo estaban cerrados y el conflicto arrojaba a grandes sectores de la sociedad.

La gente estaba en la calle marchando en una dimensión nunca vista en el país. Mientras tanto, el gobierno intentó contrarrestar las movilizaciones de la oposición, con otras de respaldo al gobierno, produciéndose en algunas movilizaciones enfrentamientos que terminaron de manera violenta.

El cuadro que presento a continuación ilustra el desarrollo de las movilizaciones de la oposición al gobierno y las de apoyo, desde enero de 2002 hasta agosto de 2003, periodo de mayor conflictividad política.

Tabla 3

Concentraciones de oposición y apoyo al gobierno en Caracas, enero 2002-agosto 2003

Fecha	Oposición	Apoyo
23/01/2002	Marcha convocada por la CTV y apoyada por los partidos políticos (Primero Justicia, Acción Democrática, Copei y Unión).	Marcha convocada por el Comando Político de la Revolución del MVR (desde el 23 de Enero hasta la Asamblea Nacional).
21/02/2002	Marcha de las antorchas, convocada por estudiantes y profesores de la UCV (desde la UCV hasta la Plaza Morelos).	Un grupo de oficialista dirigidos por Lina Ron (líder del grupo que apoyaba al Presidente) y los tomistas del M-28, agreden a los opositores que se concentraban en la Plaza del Rectorado de la UCV

08/03/2002	Marcha de las cacerolas, convocada por varias ONG de mujeres (desde La Florida hasta La Candelaria).	Caminata desde la Plaza Morelos hasta la Asamblea Nacional.
11/04/2002	Megamarcha “ni un paso atrás”, convocada por la CTV y Fedecámaras, para respaldar a Pdvsa y solicitar la salida del Presidente Chávez convocada inicialmente desde el Parque del Este hasta Pdvsa-Chuao; posteriormente, se dirigió hacia Miraflores. La marcha fue disuelta por disparos que produjeron varios muertos y heridos.	*Concentración en las inmediaciones del Palacio de Miraflores. Enfrentamientos en la avenida Urdaneta entre oficialistas y opositores.
01/05/2002	Marcha convocada por la CTV, con el apoyo de 27 organizaciones civiles y políticas. Desde la Plaza Morelos hasta la esquina San Francisco. Consigna: la libertad sindical y el régimen de libertades.	Marcha convocada por la Fuerza Bolivariana de Trabajadores desde El Poliedro hasta el Puente Llaguno
11/05/2002	Marcha en honor de los caídos el 11-A, convocada por 23 organizaciones no gubernamentales y varios partidos políticos. Desde distintos puntos de concentración hasta el Parque del Este. Consigna: “no olvidar”.	Marcha desde la Fiscalía hasta el Puente Llaguno, en honor de las personas muertas y heridas entre el 11 y el 14 de abril.
13/05/2002		Acto en la plaza Caracas con la participación de Hebe de Bonafini, representante de la organización argentina Madres de la Plaza de Mayo. Consigna: “no a la impunidad”.
07/2002	El reencuentro. Plaza Brión de Chacaíto	
11/07/2002	Marcha convocada por la Coordinadora Democrática y partidos políticos. Avenida Libertador – esquina La Pelota – Plaza Morelos. Inicialmente	Concentración de simpatizantes del oficialismo en las adyacencias del Palacio de Miraflores.

	llegaría a Miraflores, pero el gobierno invocó el Decreto 2.537 de 1992 que delimita la zona de seguridad de Miraflores.	
11/09/2002	“El Trancazo” (convocatoria de grupos aislados a obstruir el tránsito en diversos lugares de la ciudad).	Jornada para “no olvidar” en Puente Llaguno.
10/10/2002	Toma de Caracas. Desde el Parque del Este hasta la avenida Bolívar. Consigna: elecciones ya.	
13/10/2002	Movilización bolivariana para celebrar los seis meses del regreso del Presidente Chávez a Miraflores, tras el intento de golpe de estado en su contra desde el Poliedro hasta la avenida Bolívar	
04/11/2002	Marcha hasta el CNE para la entrega de las firmas que apoyan la solicitud del referendo consultivo sobre la renuncia del Presidente Chávez	Concentración en los alrededores del CNE para impedir la entrada de las firmas.
04-12-2002	Marcha desde Chuao hasta Hotel Meliá	
05/12/2002	Marcha en apoyo a Pdvsa. Desde Pdvsa-Chuao hasta Pdvsa-La Campiña (no pudo llegar a su objetivo, debido, según se informó, a la amenaza de emboscada con armas de fuego en La Campiña).	Concentración de simpatizantes del oficialismo en las inmediaciones de Pdvsa-La Campiña (desde la noche anterior).
14/12/2002	Marcha desde distintos puntos de la ciudad hasta la autopista Francisco Fajardo a la altura del distribuidor Altamira.	
17/12/2002	Celebración del 172 aniversario de la muerte de El Libertador. Marcha de la Cota Mil, desde el distribuidor Altamira hasta el Panteón Nacional (sólo pudo llegar a las inmediaciones del TSJ)	Concentración oficialista en las inmediaciones del Panteón Nacional.

20/12/2002	Megamarcha de Caracas. Desde distintos puntos de la ciudad hasta la Plaza Venezuela.	Marcha oficialista desde Catia, La Bandera y Parque del Este hasta Pdvsa-La Campiña. Consigna: Pdvsa es del pueblo
22/12/2002	Ciclistas por la libertad. Recorrido por la ciudad en bicicletas. Salió de la sede PDVSA Chuao	
29/12/2002	Marcha de la Victoria. Desde distintos puntos de la ciudad hasta la avenida Victoria	
31/12/2002	Concentración de año nuevo en el distribuidor Altamira	
03/01/2003	La Gran Batalla. Marcha desde distintos puntos de la ciudad hasta el monumento del Paseo Los Próceres (sólo pudo llegar hasta la Procuraduría General de la República)	Concentración oficialista en las adyacencias de La Bandera. Enfrentamientos entre opositores y oficialistas. Varios muertos y heridos.
23/01/2003		Toma de Caracas Bolivariana. Marcha desde La Bandera y el Parque del Este hasta la avenida Bolívar. Concentración.
25 y 26/01/2003	Toma de la Autopista Francisco Fajardo. Protesta de 36 horas de duración.	
31/01/2003	Marcha en apoyo a los medios de comunicación social. Desde distintos puntos de la ciudad hasta el Hotel Meliá, vía autopista Francisco Fajardo. Consigna: con mis medios no te metas.	
08/02/2003	Marcha en apoyo a Pdvsa. Desde distintos puntos de la ciudad hasta el Hotel Meliá.	
13/08/2003	Ex-empleados de PDVSA. Desde la sede de Fedecámaras hasta la sede La Campiña	
19/08/2003	Entrega de firmas ante el CNE, salida desde la Plaza Altamira	

Tomado de Acosta (2006)

Mención especial merece la marcha de 11 de abril de 2002 (11A-2002) la cual condujo a un fatal desenlace con 19 personas muertas, decenas de heridos y a una serie de hechos que cambiaron momentáneamente el curso del mandato del Presidente Chávez. La convocatoria a esta marcha fue realizada por Fedecámaras y la Confederación de Trabajadores de Venezuela (CTV) para dar apoyo a un conflicto en Petróleos de Venezuela S.A. (PDVSA). La marcha fue convocada para salir de las inmediaciones del Parque del Este hasta la sede de PDVSA en Chuao, pero al llegar la marcha allí fue desviada hasta el Palacio Presidencial en Miraflores con la intención de solicitar la renuncia del Presidente. Sobre lo que ocurrió después hay por lo menos dos versiones: para los seguidores del Presidente fue un golpe cívico-militar, mientras que para la oposición fue un “vacío de poder”, una vez que el General Lucas Rincón (Ministro de la Defensa) anunciara en cadena nacional, que: “Se le solicitó al Sr. Presidente de la República la renuncia de su cargo, la cual aceptó”. Chávez fue depuesto, por 48 horas, tiempo en el cual asumió la presidencia Pedro Carmona Estanga, Presidente de Fedecámaras.

Desde ese episodio, cada 11 y 13 de mes se produjeron en Caracas y otras ciudades del país, marchas y contramarchas en un esfuerzo de las fuerzas enfrentadas por demostrar el importante respaldo de masas con que contaban.

Posteriormente, el día 14 de agosto de ese año, en sesión plena, el Tribunal Supremo de Justicia dictaminó por 11 votos a favor y 8 abstenciones que no había méritos suficientes para enjuiciar a los oficiales que habían participado en los actos del 11A-2002 por el delito de rebelión militar, desestimando la propuesta de golpe militar. La causa quedó por tanto sobreesída y los militares involucrados quedaron en libertad.

Como observamos, la situación de conflicto se apoderó de la ciudad y de un grupo importante de la población tanto que rechazaba las acciones y procedimientos del gobierno como de grupos que apoyaban la gestión del Presidente. La sociedad dividida en dos partes, representada por dos proyectos y visiones de país se encontraba en la calle protestando o apoyando al Presidente. Las razones de la protesta apuntan más a motivos de tipo político que de otra naturaleza (defensa de la democracia y sus valores, proyectos políticos, cambios en las leyes e instituciones del Estado), aunque la protesta también denunciaba otros malestares sociales como la inseguridad y la discriminación política (Acosta, 2006).

Los números

Las movilizaciones de apoyo al Gobierno y las de la oposición que lograron reunir el mayor número de personas, se dieron durante los meses de diciembre 2002 y febrero de 2003, fecha en la cual la CTV, Fedecámaras y un grupo organizado de la sociedad denominada en lo sucesivo la Coordinadora Democrática (organización gestada después de los hechos del 11A-2002 y que condujo las principales acciones de la oposición hasta el 2004).

En el siguiente cuadro presento las variaciones en la asistencia a las marchas entre ambos sectores, gobierno y oposición durante el período 2002-2003 en la ciudad capital.

Tabla 4
Concentraciones de oposición y gobierno en Caracas, 2002- 2003

Oposición		Oficialismo	
Fecha	Personas	Fecha	Personas
23/01/2002	85.000	23/01/2002	8.000
11/04/2002	350.000	29/06/2002	60.000
14/12/2002,	+ de 1.500.000	13/10/2002	93.150
01/05/2002	70.000	01/05/2002	8.500
10/10/2002	1.040.400	07/12/2002	27.450
20/08/2003	1.204.000	23/08/2003	132.825

Las cifras presentadas en el cuadro anterior corresponden a las manifestaciones de los grupos opositores y de respaldo al Presidente (oficialismo) que reunieron el mayor número de asistentes y que presentó como información complementaria para visualizar las dimensiones que tomaron las marchas. Esta información se obtuvo después de revisar la prensa nacional y contactar a diferentes grupos tanto oficialistas como opositores que se dedicaron en ese momento a contabilizar el número de asistentes a las marchas.

Otras valoraciones sobre la asistencia a las movilizaciones, estimaron que el 58% eran personas menores de 30 años, un 31,5% de personas entre 31 a 50 años y un 10,5 % mayor de 50 años. De esta asistencia, estimaron que

un 62% eran mujeres y un 38% hombres. Estos datos también se corresponden con los presentados por González (2003) y Márquez (2003).

Por otra parte, no se han encontrado trabajos que analicen la composición social de las manifestaciones. Aunque hay acuerdo entre los analistas del tema en señalar que las movilizaciones de protesta fueron iniciadas por personas de clase media a la que se fueron agregando otros sectores sociales. Mientras que las movilizaciones a favor del Presidente estaban conformadas en sus inicios predominantemente por personas de sectores de menores recursos económicos de la ciudad. Sin embargo, en la actualidad la composición social de ambas movilizaciones es heterogénea.

Otros Hechos Importantes

- Además de la sociedad civil independiente, nuevos grupos aparecen en el escenario político y se unen a los grupos tradicionales que hacían oposición al Presidente: Mujeres por la Libertad y los partidos políticos Alianza Bravo Pueblo, Bandera Roja y la Asociación Civil SUMATE, Fedecámaras y la CTV, conformaron la oposición a Chávez.
- Polarización territorial. La ciudad se encontraba dividida en parcelas que se disputan personas de uno y otro grupo (López Maya, 2003c). Ejemplos son: la Plaza Francia en Altamira para los opositores y Puente Llaguno, en la Av. Urdaneta, para los “chavistas” (personas que apoyan al Presidente Chávez). Otra estrategia ensayada por la oposición vinculada con este tema, a fin de demostrar su presencia política en las zonas populares de la ciudad donde se supone que el Presidente Chávez tiene mayor respaldo fueron las movilizaciones realizadas en el año 2002 y que tomaron la denominación de “el petarazo” y “el catiazo”.
- Se realizaron por primera vez las elecciones sindicales directas para escoger las directivas de las diversas organizaciones sindicales, incluida la CTV, la máxima instancia de representación sindical. El proceso al parecer lleno de irregularidades desvirtuaron los resultados y en algunos casos formalmente quedaron suspendidos, generando descontentos en los grupos participantes (López Maya, 2003a).
- En octubre de 2002, 14 oficiales activos de diferentes fuerzas, se pronunciaron en la Plaza Francia, ubicada en la urbanización Altamira, denominándola territorio liberado. Se declararon en “desobediencia legítima” acogiéndose al artículo 350 de la Constitución Nacional. En esta plaza permanecieron por varios días.

- El 12 de noviembre de 2002 fue intervenida la Policía Metropolitana, por parte del Ejecutivo con el consiguiente decomiso de armas, desarrollando otro eje del conflicto entre las alcaldías y otros entes estatales de diferentes orientaciones políticas.
- Durante el paro cívico nacional, convocado por Fedecamaras y la CTV en diciembre de 2002, un grupo importante de personas se reunía en la Plaza Francia para dar su apoyo a los militares. Adicionalmente, en las noches, principalmente en las urbanizaciones del este de Caracas (donde se agrupa la clase media), se hacían pequeñas manifestaciones, marchas y cacerolazos para expresar su descontento con el gobierno de Chávez. Manifestaciones similares se dieron en el oeste de la ciudad y en el interior del país.
- Se cuestionó el papel de los medios de comunicación privados en relación al conflicto político en virtud que las marchas fueron cubiertas en su totalidad, suspendían la programación habitual y sus espacios fueron sustituidos por programas de opinión y propagandas alusivas a las movilizaciones sociales, convocatorias y en general a aspectos relacionados con la situación de conflicto existente.
- El mundo pone los ojos en Venezuela. Organizaciones como el Centro Carter, la Organización de Estados Americanos (OEA) y el Programa para las Naciones Unidas (PNUD) se constituyeron en un grupo para facilitar el diálogo entre las partes en conflicto alrededor de una mesa de negociación con representantes de los grupos de la oposición y del gobierno.
- La paralización de PDVSA en Diciembre de 2002 conllevó a la desincorporación masiva de los empleados que se plegaron al paro. Se estima que unas 20 mil personas quedaron fuera de la industria, hecho sin precedente en la historia petrolera del país.
- El gobierno no se rindió. Continuó con una actitud de desvalorización de las acciones de la oposición y ejecutó grandes esfuerzos por reactivar la industria petrolera y la economía en general.

2006 y 2007. La Protesta Reciente

Después de tanta movilización y protesta, un hecho pareció desmovilizar a la oposición: la realización del Referéndum Revocatorio (RR) en agosto de 2004 y los resultados obtenidos en él a favor del Presidente Chávez. Comentarios sobre los resultados del RR los presenta López Maya (2004), así:

El 15 de agosto los electores venezolanos acudieron masivamente a las urnas en un clima de sana paz. Las previsiones logísticas del CNE, quedaron rebasadas por la importante afluencia de la participación ciudadana. Si en julio de 2000 había votado un universo de cerca de 6.600.000 venezolanos, en agosto de 2004 votaron cerca de 10.000.000. Los centros electorales se vieron sobrepasadas y la gente hizo colas que en promedio alcanzaron las siete horas (Últimas Noticias, 22-8-04). El 16 de agosto en la madrugada, gracias al sistema computarizado de votación que se utilizó, el CNE pudo dar su primer informe oficial, totalizado con el 94,49 por ciento de las actas automatizadas y cuyas tendencias consideró irreversibles. La opción del NO, perteneciente al Presidente había triunfado con una holgada mayoría: 4.991.483 votos (58,25 por ciento) contra la opción del Sí, que en este primer boletín recibiría 3.576.517 votos (41,74 por ciento) (El Nacional, 16-08-04). Poco después, los observadores internacionales reconocidos por la oposición, el Centro Carter y la OEA, anunciaron la compatibilidad de sus cálculos con aquéllos del CNE” (p. 17).

Otros hechos identificados en el trabajo de Acosta (2006) sobre los elementos que desmovilizaron a la oposición fueron: el descrédito en las instituciones públicas, en especial el Consejo Nacional Electoral (CNE) ente encargado de conducir el RR, los conflictos internos de la oposición, la presión ejercida por algunos sectores oficialistas con estrategias como la “lista Tascón”³ y la desesperanza, ésta última, definida como una sensación de inseguridad y negatividad ante los posibles resultados por las acciones de la oposición.

Los años siguientes son de fortalecimiento político para el Presidente Chávez gracias a su política social dirigida a las clases menos favorecidas, la más importante está constituida por las misiones, éstas son programas sociales dirigidos principalmente a los sectores pobres para mejorar la seguridad alimentaria (Mercal), la salud (Barrio Adentro), la educación (escuelas bolivarianas, Misión Ribas, Misión Sucre, Universidad Bolivariana)

³ Posterior a la realización del RR, el CNE entregó los datos de las personas que firmaron solicitando el RR al Presidente y a la Asamblea Nacional. El diputado oficialista Luis Tascón, creó un programa de computación donde se registró toda la base de datos de la población que solicitó el RR haciéndose públicos los datos de los firmantes. Hay denuncias ante la fiscalía nacional de personas que fueron despedidas posteriormente de sus empleos por aparecer en esta lista.

y la formulación de políticas de reactivación de la economía, como el impulso a la Economía Social a través de la regularización de tierras rurales y urbanas, las «ruedas de negocios» que usan el gasto público para fomentar el impulso a cooperativas y pequeñas empresas; políticas de financiamiento a microempresas; y otras destinadas a bajar los índices de desempleo, que agrupadas conformaron la política económica del gobierno denominada: “modelo de desarrollo endógeno”.

Sin embargo, pese a la recuperación económica posterior al año 2003 y a los planes de desarrollo social, las protestas continuaron. Acontecimientos políticos como las elecciones para la Asamblea Nacional en diciembre de 2005, donde la oposición se abstuvo de participar, quedando dominada en su totalidad la Asamblea Nacional (AN) por las fuerzas que apoyan al Presidente Chávez, y sociales como la muerte de los hermanos Faddoul (tres hermanos de 17, 13 y 12 años y su chofer fueron secuestrados el 23 de febrero en el trayecto del colegio a la casa y encontrados muertos un mes después) mantuvieron activa a la población opositora.

Las elecciones presidenciales en diciembre de 2006, llevaron nuevamente a los venezolanos a las urnas electorales y a las calles, 26 candidatos inscribieron su propuesta ante el CNE pero al final la fuerza electoral se agruparía en dos opciones, la del Presidente Chávez rumbo a la reelección en lo que sería su tercer periodo de gobierno y la de Manuel Rosales, Gobernador del Estado Zulia, agrupando a las fuerzas opositoras al proyecto de Chávez. La propuesta del primero fue: rumbo al socialismo del siglo XXI y la identificación con el color rojo y la otra propuesta se identificó con el eslogan *atrévete*, el fortalecimiento de la democracia y el color azul.

En el año 2007, la no renovación de la concesión al canal de Televisión Radio Caracas TV (RCTV) en el mes de mayo, llevó a la sociedad opositora a tomar las calles y en especial, un grupo importante de estudiantes de las universidades venezolanas, quienes haciendo derroche de creatividad y cultura de paz, se mantuvieron por meses en las calles en defensa de la libertad de expresión y la autonomía universitaria.

En el segundo semestre del año el tema de la reforma de la constitución nacional se convierte en el nuevo punto de debate entre los grupos, generador de enfrentamientos y violencia. Ejemplo de esta situación fue la marcha convocada para el 23 de octubre de 2007 por el grupo de estudiantes opositores a la reforma constitucional. La movilización partiría de la plaza del rectorado de la Universidad Central de Venezuela (UCV) con

participación de estudiantes de otras universidades, a la salida de la marcha, se une un nuevo grupo de la sociedad civil y representantes de partidos políticos en la inmediaciones de la Plaza Venezuela, pero un cordón de seguridad intentaría detener la manifestación unos kilómetros más adelante en la Av. Universidad, sin embargo las bombas lacrimógenas activadas por la Guardia Nacional (GN) no pudieron detener al grupo de manifestantes quienes respondieron con piedras y botellas.

Finalmente un grupo de los líderes estudiantes son llevados a la AN custodiados por la GN en vista que un grupo de simpatizantes del Presidente Chávez estaban apostados en las inmediaciones de la AN. Los estudiantes de oposición fueron recibidos por una comisión de diputados e hicieron entrega de un documento con una propuesta a la reforma constitucional (RC).

Esa misma semana, en un foro sobre la RC convocado en el Instituto Pedagógico de Caracas con la participación de Yon Goicoechea, estudiante de Derecho de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB) y líder del movimiento estudiantil opositor y Pompeyo Márquez, destacado político de izquierda y uno de los fundadores del partido Movimiento Al Socialismo (MAS), tiene un desenlace violento al hacerse presente un grupo de defensores del proyecto revolucionario. También durante el mes de noviembre se presentaron acciones violentas en la UCV y otras universidades del país.

Por otra parte, vale mencionar que la presencia de los medios de comunicación social ha contribuido al conocimiento de las manifestaciones y a exacerbar el clima político de la ciudad al hacerse presente en todos los eventos y difundirlos.

Otra Dimensión de la Disputa: Los Símbolos

Muchos fueron los elementos que acompañaron las movilizaciones, pero el que más se destacó fue el tricolor nacional en diferentes elementos como prendas de vestir y el uso de la bandera por parte de los manifestantes.

Fueron los seguidores del Presidente Chávez quienes comenzaron a marchar acompañados por la bandera nacional. Pero, una vez que los primeros opositores comenzaron a hacerse visibles, comenzó la batalla por la propiedad de la bandera.

Es significativo el hecho de que la bandera nacional, que por algún tiempo estuvo vinculada exclusivamente a determinadas fechas patrias, fue utilizada como uno de los principales atributos de los marchistas, como también es perceptible su transformación en producto comercial.

Sin embargo, en el sector de la oposición predominó por un tiempo el color negro, venido en símbolo a raíz de los sucesos del 11A-2002; pero en la medida que la composición de este grupo se hizo más heterogénea, también su paleta de colores se amplió, el negro cedió el paso al tricolor del Pabellón Nacional que se reprodujo luego en una extensa gama de artículos. También se hacen presentes las diferentes banderas de los partidos políticos como PJ, COPEI y AD haciendo la visual más heterogénea.

Ya declarada la lucha por el uso de los símbolos, y cuando el grupo opositor pareció “apoderarse del tricolor nacional”; el grupo oficialista comenzó hacer uso de otros elementos teñidos fundamentalmente por el color rojo.

Sin embargo, para el año 2006, año electoral, las concentraciones de la oposición tuvieron otras características y fue el predominio del color azul, seleccionado para la campaña presidencial. Quedaron entonces los grupos, identificados con el color rojo, los seguidores del Presidente y con el color azul, sus adversarios. Pero esta connotación, solo fue circunstancial, debido a la campaña electoral presidencial.

Otros elementos simbólicos presentes en este proceso son: los religiosos (Dios, las vírgenes), militares (uniformes, el lenguaje que hacen referencia al argot militar: organizaciones políticas en batallones, comandos y pelotones reunieron las fuerzas a favor del gobierno), históricos (la imagen de Simón Bolívar y la relectura de algunos momentos de la historia como el “12 de octubre de 1942”) y emocionales, entre otros.

A Manera de Cierre

Tal como se evidencia a lo largo de este artículo, la protesta ha estado presente a lo largo de la historia democrática del país. Pero los años 80 y 90, marcados por la crisis económica y política, también marcaron las características de la protesta de esos años, la protesta fue de corte económico y social predominantemente, aunque un malestar político existía en el seno de

la sociedad que se hace evidente con el intento de golpe de estado del año 1992, el cual tiene unos nuevos brotes en 1996.

La crisis política tiene su clímax en 1998, cuando un nuevo líder proveniente de fuerzas emergentes externas a la política aparece en el escenario y canaliza el descontento con los actores políticos que dominaron el escenario desde 1958, desplaza las fuerzas hegemónicas del momento y llega al poder con la promesa de mejorar las condiciones de vida de la población venezolana de menores recursos, excluida por años. Chávez gana las elecciones en 1998 e introduce cambios en lo que había sido la forma tradicional de ejercer la política. Así, la fuerza de la calle más que las organizaciones sociales y políticas constituyó la nueva forma de demostrar el apoyo popular.

Esta información factual señala que la llegada de Hugo Chávez a la presidencia del país, los cambios introducidos en su gestión y la nueva alianza política de fuerzas, serían los elementos que desencadenan la mayor movilización y protestas en la historia reciente del país (1998-2007). Por esto he denominado a este proceso: protestas políticas.

Sin embargo, a pesar del amplio respaldo que tuvo el Presidente Chávez al inicio de su gestión, una oposición comienza a hacerse evidente a partir del año 2001 ante los cambios introducidos en especial en el plano educativo y político.

El decreto 1011 de Educación y la aprobación de las 49 leyes habilitantes en el año 2001 parecen ser los detonantes de la protesta. Por otra parte, a las acciones de protestas contra Chávez, se organizaron otras en respaldo a su gestión, comenzando una dinámica de marchas y contramarchas que dominaron la escena desde el 2001 hasta el presente.

A la naciente oposición se sumaron grupos y personas de diversas procedencias, incluyendo antiguos acompañantes del Presidente Chávez, quienes se movilizaron desde una organización espontánea a formas más complejas de organización.

Con la realización de RR en el año 2004, la protesta disminuye. Otras razones para la disminución de las actividades de la oposición están ligadas a la carencia de liderazgo dentro de las fuerzas que integran la oposición al Presidente y a factores psicosociales como la desesperanza, el miedo, la violencia escenificadas estos años y las medidas de amenaza por parte de

funcionarios del gobierno que diseñaron estrategias de coacción como la conocida “lista Tascón” (Acosta, 2006).

Los años 2006 y 2007, presentan otros hechos que vuelven activar a la oposición: las elecciones presidenciales 2006, la no renovación de la concesión del canal de TV RCTV y la discusión sobre la reforma constitucional.

Otros rasgos ligados a la protesta llaman la atención, como los elementos simbólicos en las estrategias políticas y la politización de otros espacios públicos, temas que ameritan ser abordados en otras investigaciones. Aunque en este trabajo se presentan las movilizaciones ocurridas en la ciudad de Caracas, éstas también sucedieron en el interior del país, con características similares a las señaladas anteriormente y en algunas ciudades del exterior como Roma, Madrid y Miami.

Si bien la sociedad informada sobre asuntos políticos y derechos civiles y ciudadanos en su conjunto fue la gran protagonista de las manifestaciones, otros grupos también se hicieron evidentes en el conflicto político: los medios de comunicación, la iglesia, las universidades, y en último lugar, los partidos políticos tradicionales (AD, COPEI, MAS), quienes permanecieron de bajo perfil debido al rechazo generalizado de la población (Acosta, 2006; Navarro, 1995).

Una visión macrosocial apunta a ver los hechos como un proceso dinámico y vigente, que ha pasado por varios periodos de activación, unos muy intensos (2001 al 2004 y 2006-2007) y otro de menor activación (2004-2005). Este proceso ligado a las vicisitudes del acontecer sociopolítico debe enlazarse con otro movimiento: el de los grupos que apoyan la gestión de Chávez. Juntos: opositores y aliados al Presidente, conforman el tejido social del país.

Referencias

- Acosta, Y. (2006). *Movilizaciones sociales (2001-2003), en oposición al gobierno. Una aproximación psicosocial*. Trabajo de grado de Magíster Scientiarum en Psicología Social. Universidad Central de Venezuela. Caracas.
- Buxton, J. (2003). Política económica y ascenso de Chávez al poder. En S. Ellner y D. Hellinger (Eds.). *La política venezolana en los tiempos de Chávez. Clases, polarización y conflicto* (pp. 145-166) Caracas: Nueva Sociedad.
- Ellner, S. y Hellinger, D. (2003). *La política venezolana en los tiempos de Chávez. Clases, polarización y conflicto*. Caracas: Nueva Sociedad.

- González, R. A. (2003). Encuestas, cacerolazos y marchas. En P. Márquez, y R. Piñango (Eds.). *En esta Venezuela. Realidades y nuevos caminos* (pp. 337-356). Caracas: Ediciones IESA.
- Kornblith, M. (1996). Crisis y transformación del sistema político: Nuevas y viejas reglas de juego. En: A. Álvarez (Ed.) *El Sistema Político Venezolano: Crisis y transformaciones*. Caracas: Oficina de Publicaciones, Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas, UCV.
- Kornblith, M. (2003). Elecciones y representación en tiempos turbulentos. En P. Márquez, y R. Piñango (Eds.). *En esta Venezuela. Realidades y nuevos caminos*. Caracas: Ediciones IESA.
- López Maya, M. (1999). *Protesta y Cultura en Venezuela. Los marcos de acción colectiva en 1999*. Caracas: CENDES.
- López Maya, M. (2003). La protesta popular venezolana entonces y ahora: ¿cambios en la política de calle? *Revista Politeia*, 30, 157-181.
- López Maya, M. (2004). Venezuela 2001-2004: actores y estrategias. *Cuadernos del Cendes*, 21 (56), 105-128.
- López Maya, M. (2006). Novedades y continuidades de la protesta popular en Venezuela. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 12 (1), 11-30.
- Márquez, P. (2003). ¿Por qué la gente votó por Hugo Chávez? En S. Ellner, & D. Hellinger. *La política venezolana en los tiempos de Chávez. Clases, polarización y conflicto* (pp. 254-272). Caracas: Nueva Sociedad.
- Navarro, J. C. (1995). Venezuela's New Political Actors. En L. Goodman, J. Mendelson, M. Naím, J. Tulchin & G. Bland (Eds.). *Lessons of Venezuelan experience*. Washington - D.C., USA: The Woodrow Center Press. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
- PROVEA (2007). *Situación de los derechos humanos. Informe anual, Programa Educación-Acción en Derechos Humanos*. Caracas: Autor.



INVITADOS

ESPECIALES

Volumen XXVI N°2
2007 – Segunda Época



INVITADOS ESPECIALES

**Intervención en el Déficit de Comprensión Lectora y Expresión Verbal
Tras un Accidente Cerebrovascular. Caso clínico**

Natalia Melle^α, Virginia Jiménez^β, Aníbal Puente^{β,γ}
apuente@psi.ucm.es

^α Unidad de Daño Cerebral. Hospital Beata María Ana.

^β Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid

^γ Instituto de Estudios Biofuncionales, Universidad Complutense

Resumen

Desde hace años se conoce que el lenguaje mantiene estrechas relaciones con las estructuras del cerebro y su funcionamiento. En el caso clínico objeto de estudio, en primer lugar describiremos y analizaremos aquellas funciones del habla y la lectura que fueron más afectadas como consecuencia de un accidente cerebrovascular (ACV) causado por un accidente de tráfico. Y en segundo lugar, examinaremos los procedimientos de intervención para restaurar algunas de las funciones más alteradas en cuanto a la expresión y comprensión del habla, la comprensión de la lectura y la escritura.

Palabras clave: *comprensión lectora, expresión verbal, accidente cerebrovascular, estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas.*

Abstract

It is well known that language has a closed relation with brain structures and its functions. In this studied case, there will be a description and analysis of the most affected speaking and lecture functions as a consequence of a brain-vascular event due to a traffic accident. Then, the reader will find a review of intervention procedures oriented to restore some of the most altered expression and comprehension functions of language, the understanding of lecture and writing.

Key words: *lecture comprehension, verbal expression, brain-vascular event, cognitive strategies, meta-cognitive strategies.*

Son muchas las áreas funcionales que pueden alterarse como consecuencia de un ACV severo (déficit perceptivo y motor, alteraciones del sistema cognitivo y de la conciencia, cambios en los sistemas de regulación cognitiva y fisiológica, etc.). Sin embargo, algunas de las dificultades más severas asociadas al ACV son los trastornos del lenguaje hablado y escrito. Entre los principales niveles de lenguaje susceptibles de afectación encontramos: a) Espontaneidad del discurso (alteración en la fluidez, uso de palabras de alta frecuencia y marcadas estereotipias, repetición de palabras, ecolalias y desorganización en la composición de las oraciones), b) Dificultad para reproducir sonidos, sílabas, palabras y frases expresadas por el examinador; c) Dificultad para producir palabras de una categoría semántica; d) Incapacidad para nombrar objetos, personas, partes del cuerpo, cambiando palabras cercanas por su significado (parafasia semántica) o por su forma (parafasia fonológica), con abundantes circunloquios y neologismos.

La lectura y la escritura también pueden verse alteradas de forma severa: a) Incapacidad para leer (alexia) letras, palabras oraciones y textos de forma silente o en voz alta, acompañada de sustituciones, omisiones, etc. b) Dificultad para escribir (agrafia) de manera espontánea, al dictado, o a la copia de letras, palabras y oraciones. Nuestro trabajo se centra en el análisis de las alteraciones de la lengua escrita debido al importante cuadro sintomático observado en la paciente, sin dejar fuera otros componentes del lenguaje, como sistema unitario.

La lectura de palabras implica dos grandes sistemas cerebrales: el sistema visual y el sistema verbal (Cohen, 1999). El visual se encarga de identificar los caracteres escritos, el reconocimiento de las letras y la forma visual de las palabras. Esta forma visual es transmitida al sistema verbal, quien se ocupará de las siguientes fases de procesamiento: acceso al significado, a sus características gramaticales, a su pronunciación, etc.

El modelo de lectura que goza actualmente de mayor aceptación es el de "Doble vía". Se considera la existencia de dos vías en el procesamiento del lenguaje (y no sólo una como había sido propuesto anteriormente). La vía léxica o directa para la lectura de palabras familiares y la vía sub-léxica, fonológica o indirecta para la lectura de palabras no familiares o pseudopalabras (para una explicación más exhaustiva ver Puente, 2001).

Cuando tenemos que leer frases, oraciones o textos (no sólo palabras aisladas), a las etapas anteriores hay que añadir otras dos: el cálculo sintáctico (identificación de la función de cada palabra dentro de la oración y de las

relaciones que se establecen entre ellas) y la elaboración del significado textual (elaboración de una representación conceptual del texto tomando en cuenta la información semántica aportada por éste, su contexto y también los conocimientos previos de que dispone el lector).

En la neuropsicología clínica hablar de trastornos sintácticos equivale a hablar de afasia de Broca, ya que el síntoma principal de la afasia de Broca es el lenguaje agramático o comprensión asintáctica (Caramaza y Berndt, 1985). La localización cerebral del cálculo sintáctico ha sido objeto de estudio por parte de algunos investigadores que consideran que el procesamiento de la estructura gramatical de una oración se realiza en el área de Broca (área 45) (Kandel, Jessell y Schwartz, 1997).

Schwartz, Suffran y Marín (1980) corroboran la afirmación en una investigación sobre comprensión gramatical con pacientes afásicos. Para ello, les muestran pares de dibujos en los que los sujetos y los objetos de la acción están invertidos: por ejemplo un caballo que da coces a una vaca y una vaca que da coces a un caballo. Ante cada uno de los pares de dibujos, los sujetos leen una frase, por ejemplo “El caballo da coces a la vaca”. Su tarea consiste en señalar el dibujo adecuado, lo que permite saber si han comprendido o no la construcción gramatical de la oración. La ejecución de los sujetos es generalmente muy pobre. La agramaticalidad que acompaña a la afasia de Broca parece alterar tanto la formación gramatical como el orden de las palabras, para decodificar el significado de las oraciones. Cuando se trata de oraciones irreversibles (como “El hombre aplasta al mosquito”), el sujeto puede imaginar el sentido de la misma a partir de la comprensión de las palabras (“hombre”, “aplasta”, “mosquito”). Por el contrario, en el caso de oraciones reversibles esta información es insuficiente (Carlson, 1997). De ahí las pruebas diagnósticas de procesos lectores: PROLEC (Cuetos, Rodríguez y Ruano, 1996) y PROLEC-SE (Cuetos y Ramos, 1999).

Especialmente difícil resulta para los afásicos asignar papeles temáticos a los sintagmas (Schwartz, Fink y Saffran, 1995), como ocurre con la lectura de oraciones pasivas o las oraciones de relativo de objeto (p. ej., El perro al que persigue el gato es negro). La explicación que se ha dado a esta dificultad es que los pacientes aplican la estrategia canónica (sujeto, verbo, objeto) y asignan al primer nombre el papel de sujeto y al segundo el de objeto. Igual que sucede con los escolares entre nueve y doce años.

A pesar de que la mayoría de los autores coinciden en atribuir el procesamiento sintáctico al área de Broca, se encuentran también

investigaciones que proponen otros candidatos para esta función. Es el caso de Caplan, Alpert, Waters y Olivieri (2000), quienes encuentran una mayor activación del giro angular durante el procesamiento de los aspectos de mayor complejidad sintáctica de las oraciones presentadas en su estudio (relativas de sujeto y de objeto directo).

El papel del hemisferio derecho (HD) en la comprensión de la lectura ha sido reivindicado en las últimas décadas. Sabemos que el hemisferio izquierdo (HI) cumple funciones lingüísticas relacionadas con el procesamiento léxico en la identificación de palabras, el procesamiento sintáctico, el significado de las palabras y otros. Sin embargo, el papel del HD en la comprensión del lenguaje también es importante en aspectos como el procesamiento global del discurso, prosodia, humor, extracción de inferencias, comprensión de metáforas, identificación de macro-estructura y tema de un texto y contexto afectivo.

Algunos investigadores (Coslett y Monsul, 1994; Kandel y cols., 1997; Carlson, 1997) ponen de manifiesto la capacidad del HD para leer palabras, pero destacan sobre todo su papel en la comprensión del discurso. Según los datos aportados, los pacientes con lesión en el HD encontrarían dificultades a la hora de integrar información nueva con la antigua, lo que impediría llevar a cabo la realización de inferencias sobre acontecimientos relacionados, y como consecuencia, lograr un aprendizaje significativo (Ausubel, Novak y Hanesian, 1973). Además tendrían dificultades en la construcción de estructuras mentales organizadas, en determinar el tema principal de lo que oyen o leen o en la comprensión de peticiones indirectas (p. ej., ¿Puedes abrir la puerta?). Asimismo, estos pacientes también presentan dificultades en la comprensión de metáforas y del humor y suelen interpretar el lenguaje de forma literal (Brownell, Potter, Bihrlé y Gardner, 1986).

En resumen, parece que los investigadores coinciden en considerar que los procesos sintácticos (tanto de producción como de comprensión) se llevan a cabo en el área de Broca y que los semánticos se desarrollan en el área de Wernicke. Sin embargo, aunque el procesamiento sintáctico se realiza enteramente en el hemisferio izquierdo, parece que éste no está localizado por completo en el área de Broca. Por el contrario, esta región se encargaría exclusivamente de un procesamiento sintáctico de alto nivel. De este modo, las dificultades de los afásicos de Broca harían referencia a problemas en el procesamiento de oraciones pasivas, relativas de objeto directo y oraciones reversibles. Las oraciones activas, las relativas de sujeto y las oraciones

irreversibles serían procesadas correctamente por dichos sujetos (Grodzinsky, 2000).

Promover de manera sistemática el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas constituye una actividad básica para rehabilitar a las personas con daño cerebral. Las investigaciones recientes de neuropsicólogos y psicolingüistas confirman la eficacia del entrenamiento (Muñoz-Céspedes y Melle, 2004; Korian y Goldsmith, 1998).

Entrenar la actividad metacognitiva supone que los pacientes mantienen o pueden recuperar: a) la capacidad para planificar estrategias adecuadas en cada situación, b) la competencia para controlar los procesos cognitivos y c) la habilidad para evaluar la eficacia de las estrategias y procesos (Jiménez, 2004; Puente, 1991, Meichenbaum, 1985; Paris, Cross y Lipson, 1984). En aquellos casos donde se observa una pérdida importante de estas capacidades existe la posibilidad de aprendizaje y restauración.

Conocer la propia cognición, controlar los procesos y evaluar dichos procesos son los elementos clave de la metacognición (Flavell, 1976). El conocimiento de la cognición debe incluir aspectos referidos a la persona (saber qué habilidades son fuertes o débiles en cada uno), a la tarea (conocer qué o cuáles aspectos son fáciles o difíciles) y a las estrategias (saber qué procedimientos facilitan la obtención de una meta). Ya Vygotski (1973) diferenciaba entre cognición y metacognición considerando la primera como la adquisición automática e inconsciente del conocimiento y la metacognición como el control activo y consciente de ese conocimiento. Brown (1977, 1980) distingue entre estrategias cognitivas y metacognitivas. Las primeras son estrategias que nos informan del progreso de una actividad, las segundas sirven para controlar el proceso en la realización de una tarea. La finalidad es lo que las determina. Por ejemplo, lectura y relectura son estrategias cognitivas y hacerse preguntas acerca de un texto leído para verificar la comprensión son estrategias metacognitivas porque van dirigidas a comprobar si se ha alcanzado la meta. Aunque son diferentes, las estrategias cognitivas pueden promover experiencias metacognitivas.

En síntesis, las actividades metacognitivas son mecanismos auto-regulados que utilizan los sujetos cuando se enfrentan a determinadas tareas, lo cual implica: a) Tener conciencia de limitaciones del propio sistema; b) Conocer el repertorio de estrategias de las que disponemos y usarlas apropiadamente; c) Identificar y definir problemas; d) Planificar y secuenciar acciones para su resolución y, e) Supervisar, comprobar, revisar y evaluar la

marcha de los planes y su efectividad. La auto-conciencia es el prerrequisito de la autorregulación.

En las actividades metacognitivas participa el cerebro total como unidad; sin embargo, muchos estudios han implicado el lóbulo frontal y especialmente las áreas prefrontales participantes en los procesos de control (Shallice, 1988) como el factor etiológico en los déficits cognitivos observados en pacientes con ACV (Levin, Goldstein, Williams y Eisenberg, 1991; Mazzoni y Nelson, 1998).

El caso clínico que nos ocupa muestra claras deficiencias en el conocimiento y control de estrategias relacionadas con la lectura y la escritura. Por este motivo se decidió intervenir estos aspectos con un plan estratégico probado con éxito en niños y adolescentes en contextos escolares. La lectura implica una interacción entre el lector y el texto, a fin de que aquél interprete lo que indican las letras impresas y construya un significado nuevo en su mente, (Cassany, Luna y Sanz, 1994). Para construir el significado, hay que enseñar al sujeto a explorar el texto, a navegar en él y a utilizar estrategias que le permitan construir el sentido del texto.

Siguiendo la tradición marcada por la literatura (Palincsar y Brown, 1984; Baker y Brown, 1984; Sánchez, 1989, 1990; Cassidy y Bauman, 1989; Presley, Johnson y Symons, 1989) podríamos afirmar que un buen programa de entrenamiento lector en estrategias cognitivas y metacognitivas debería permitir: activar el conocimiento previo del lector, focalizar la atención favoreciendo la codificación verbal, ayudar a construir conexiones internas favoreciendo la organización del material objeto de lectura y estudio, construir conexiones externas que ayudan a integrar la información, conducir al lector a supervisar su propia comprensión y aprendizaje. En definitiva, un buen programa tiene que fomentar todas aquellas estrategias que sirvan para planificar, controlar, auto-programar y auto-dirigir el proceso de lectura, teniendo en cuenta siempre las variables que interactúan con los procesos metacognitivos; como son, las características del sujeto, la dificultad que tiene la tarea para ese sujeto en concreto, las estrategias que utiliza y las que puede llegar a utilizar y las características del texto.

Uno de los síntomas fuertemente asociado al ACV es el lenguaje mal articulado, la incapacidad para hablar o entender el lenguaje y las dificultades para escribir o leer (Melle, 2007). Los avances en las técnicas de análisis del discurso y su aplicación en la población afectada con daño cerebral han permitido identificar, en los últimos 15 años, diversas alteraciones en el uso

que hacen estas personas del lenguaje dentro del contexto comunicativo. Más concretamente, la pérdida de HP subsiguiente a un ACV se manifiesta en un discurso caracterizado por: un lenguaje excesivamente prolijo, dificultades para promover, mantener o cambiar adecuadamente el tema de conversación, comentarios irrelevantes e indiscretos, duración excesiva del turno de habla, reducida sensibilidad a los indicios contextuales o verbales, dificultades en la adaptación del tono del habla y del vocabulario al contexto, problemas con la comprensión del lenguaje abstracto (metáforas, analogías, sarcasmo, etc.), dificultad para ordenar el discurso de forma secuencial y lógica, expresiones faciales y gestuales inadecuadas (lenguaje paraverbal), problemas para manejar el espacio interpersonal, etc. (Muñoz-Céspedes y Melle, 2004).

Presentación del Caso

MLR es una mujer de 30 años de edad, titulada en Magisterio Educación Musical y con carrera eclesiástica formando parte de una pequeña congregación alicantina. Antes del accidente, trabajaba como encargada de la librería diocesana. En la actualidad trabaja voluntariamente como personal de apoyo en la Escuela Infantil del colegio que gestiona su congregación.

En Noviembre de 2001, con 29 años, sufre un accidente de tráfico presentando inicialmente un traumatismo torácico (con fracturas costales y neumotórax) y abdominal que precisa drenaje torácico y esplenectomía. Durante la reanimación muestra dificultades motoras y verbales, por lo que es trasladada a la UCI y se le realiza un TAC craneal. Éste demuestra la existencia de hiperdensidad en el territorio de la cerebral media izquierda por infarto isquémico, secundario a una disección traumática de la carótida izquierda (Figura 1).

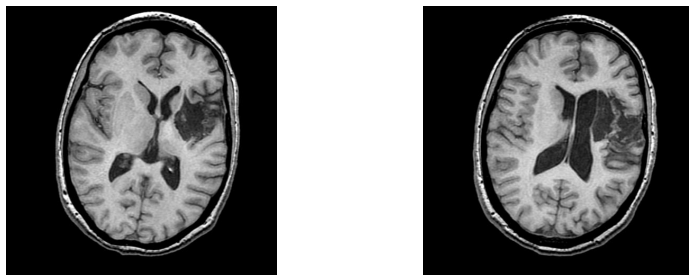


Figura 1. Resonancia Magnética (Diciembre de 2001)

Tras el alta hospitalaria en Diciembre de 2001, acude a la Unidad Ambulatoria de Daño Cerebral del Hospital Beata María Ana donde es valorada por el equipo multidisciplinar.

Inicialmente presentaba una hemiparesia derecha severa con ausencia de actividad del miembro superior pero movilidad activa del miembro inferior derecho. La escritura con la mano derecha resulta totalmente imposible. Su bipedestación era inestable y el control de tronco en sedestación era deficiente. Estas dificultades la abocaban a necesitar ayuda de terceras personas para realizar todas las actividades de la vida diaria y a emplear una silla de ruedas en sus desplazamientos. Facialmente, se observaba una hemiparesia facial derecha con afectación de los pares craneales facial, hipogloso y glossofaríngeo.

Desde el punto de vista neuropsicológico se encontraba orientada en persona, espacio y tiempo. Sin embargo, mostraba déficit en la velocidad de procesamiento, en la memoria y en funciones ejecutivas (impulsividad, rigidez cognitiva y perseveraciones motoras).

En cuanto al lenguaje, presentaba dificultades para comprender auditivamente secuencias de más de tres órdenes y para planificar secuencias motoras verbales, afectando directamente su capacidad para denominar, evocar espontáneamente y repetir palabras. Su lectura en voz alta presentaba las mismas dificultades articulatorias que la expresión verbal y su comprensión lectora se limitaba al emparejamiento de palabras escritas con imágenes. Por último, su expresión escrita a nivel oracional era correcta aunque se observaban transposiciones, omisiones y sustituciones de letras necesitando el ordenador para llevar a cabo la escritura, dadas las limitaciones motoras.

MLR recibe tratamiento logopédico durante 6 meses, a razón de cinco sesiones semanales de una hora de duración. Tras este periodo de rehabilitación, en junio de 2002, se observa una mejoría importante en todos los aspectos siendo capaz de comprender órdenes y frases orales de complejidad media, hablar con bastante fluidez, aunque con algunas dificultades articulatorias, y comprender frases escritas de distinta complejidad gramatical.

Otros aspectos evolutivos favorables que deben destacarse son una mejoría importante tanto en su capacidad atencional como en su capacidad

para planificar y, más moderada, en su memoria operativa y su control inhibitorio.

Físicamente, es capaz de deambular de manera independiente, con ayuda de una férula de contención, puede movilizar de manera activa su miembro superior derecho siendo capaz de realizar la pinza con el primer y segundo dedo.

Todo ello, le permite obtener mayor nivel de independencia funcional tanto en las actividades de la vida diaria básicas como vestirse, ducharse, etc. como para las instrumentales como hacer la comida, comprar, desplazarse en autobús, etc.

Evaluación del Caso y Descripción de los Instrumentos

No obstante, dado que aún presentaba algunas limitaciones en la estructuración discursiva verbal y en la comprensión textual, se decide llevar a cabo una exploración que permita establecer una línea base. Con el fin de obtener la mayor cantidad de información posible y desde distintos puntos de vista, la evaluación recoge aspectos cualitativos y cuantitativos.

En cuanto a los primeros, se emplea una prueba de redacción de un texto narrativo donde se mide la secuenciación temporal de acontecimientos, la presencia de las ideas principales, la adecuación tema-remata, las estructuras sintácticas y los términos lingüísticos empleados, el nivel de eficacia lectora (comparación del esquema básico generado inicialmente y la narración realizada). Concretamente, se solicita un resumen (oral y escrito, con diferencia de una semana) de un texto narrativo de 176 palabras empleado para la enseñanza de segundas lenguas de López (2000).

Respecto a lo segundo, se recurre a una prueba tipo Cloze y a otra que permite analizar diferentes procesos lectores. La prueba Cloze fue desarrollada conceptualmente por Taylor (1953) y consiste en un fragmento de texto en el cual se han suprimido algunas palabras que se sustituyen por líneas o espacios en blanco de igual longitud. La valoración se realiza teniendo en cuenta la emisión de respuesta correcta, la producción de respuesta dentro del campo semántico aceptado, el recuento de aciertos directos y la valoración comparativa de todas estas medidas (Puente, 1991). Concretamente, se emplea el CLT-Cloze test de Suárez y Meara (1985) que consta de dos partes, A (con cuatro textos: diálogo, descripción, instrucciones

y pasaje narrativo) y B (un solo texto que mezcla descripción, narración y diálogo). Todos los textos son mutilados según el procedimiento Cloze, omitiendo una palabra de cada siete. Permite obtener una puntuación exacta y otra aceptable de la realización de sujetos con edades comprendidas entre 11 y 14 años. Por último, para la exploración de los procesos lectores se utiliza la Batería de Evaluación de la Lectura (BEL) de López-Higes, Mayoral y Villoria (2002). Esta prueba consta de dos niveles para diferentes edades (nivel I: tercer y cuarto curso y nivel II: quinto y sexto curso) que exploran la memoria operativa, el deletreo, la lectura, la decisión léxica, la percepción de diferencias, las reglas ortográficas, el emparejamiento palabra-dibujo, la verificación de atributos, la morfología de las palabras, las relaciones semánticas, las concordancias, la comprensión de oraciones y la comprensión de textos.

Análisis de los Resultados

El análisis cualitativo del texto narrativo escrito pone de manifiesto dificultades en el uso de adverbios, omisiones de sustantivos y pronombres con función de sujetos y complemento directo, escasa variedad de nexos conectores oracionales predominando la conjunción copulativa (y), ausencia total de oraciones subordinada, estilo informativo directo, falta de concordancia entre el artículo y el sustantivo tanto en género como en número, y omisión de acentos. Por otro lado, en el análisis del texto oral, se observan errores similares a los indicados para el escrito como son el estilo informativo directo, el uso excesivo de la conjunción copulativa y omisiones de artículos definidos. Junto con estas alteraciones se observan también tanto problemas de evocación de términos léxicos en tiempo real dando lugar a sustituciones de los mismos, como omisiones de partes informativas relevantes, confusión en los tiempos verbales y ausencia de cierre sintético en algunas oraciones dejándolas inconclusas (Tabla 1).

Tabla 1

Transcripción de la narración oral "Los Zapatos" (04/12/2002)

[Pues resulta que un señor acababa muy cansado de trabajar y llegaba a su casa y lo primero que hacía era acostarse, primero se quitaba los zapatos y hacía un ruido que primero hacía pum y segundo pum y todos los días hacía igual hasta que un día el vecino de abajo llama a su puerta y le dijo mira es que he notado que tú haces esto, pues para que tu no lo hagas mas y él lo tomo bien y al día siguiente cuando salió de trabajar y como todos los días hizo pum y al dar el primer se quito la zapatilla y dio el primer golpe dijo ¡ay! Que no puedo que tengo que quitarme la zapatilla con cuidado y se la quita con mucho cuidado y así y al día si..... no al rato llama el vecino de abajo y dice que cuando te vas a quitar el otro es no me puedo dormir porque no se había quitado se le había quitado con tanto cuidado que.....]

En el CLT-Cloze test (Suárez y Meara, 1985) se obtienen los resultados cuantitativos señalados en la Tabla 2 donde se incluyen las puntuaciones exactas (resultantes de la selección de la palabra omitida) y aceptables (resultantes de la selección de palabras gramatical y semánticamente apropiadas según el contexto) para ambas pruebas (A y B) junto con las directas y sus típicas. Dado que la prueba está diseñada para sujetos con edades comprendidas entre 11 y 14 años, se toma como grupo de referencia el de mayor edad, esto es, el grupo de 13'6 años. La media de la prueba es 50 y su desviación típica, 10.

Tabla 2

Puntuaciones obtenidas en CLT-Cloze Test

	<i>Prueba A</i>		<i>Prueba B</i>	
	Puntuación Exacta	Puntuación Aceptable	Puntuación Exacta	Puntuación Aceptable
Texto 1	6	7		
Texto 2	3	3		
Texto 3	3	4		
Texto 4	5	5		
Puntuación Directa	17	19	12	17
Puntuación Típica	38	28	29	28

Analizando cualitativamente los resultados de la prueba Cloze, la paciente muestra mayor dificultad para deducir las palabras de contenido que pueden completar el texto en comparación con las palabras de función (artículos, preposiciones, conjunciones, etc.). Esta dificultad se observa en la ejecución alcanzada en ambas pruebas (A y B). Analizando los errores por

categoría gramatical se observa que la paciente tiene mayor habilidad para seleccionar las conjunciones y los pronombres frente a otro tipo de categorías como los adverbios, las preposiciones y los artículos. Sin embargo, para estas últimas categorías comete menos errores que para los adjetivos. Por último, los nombres son la categoría gramatical que le supone mayor problema seguida de los verbos. Por lo tanto, ordenando las categorías por número de errores cometidos de mayor a menor están: nombre > verbo > adjetivo > adverbio-preposición-artículo > pronombre-conjunciones.

Dentro de la Batería de Evaluación de la Lectura (BEL), se aplica la prueba de nivel II para sexto curso. En ella se obtienen las puntuaciones directas y sus correspondientes percentiles que aparecen en la Tabla 3.

Tabla 3
Puntuaciones obtenidas en la Batería de Evaluación de la Lectura

<i>Subprueba</i>	<i>Puntuación Directa</i>	<i>Percentil</i>
Memoria activa	4	>95
Percepción de Diferencias	10	95
Lectura	53	Entre 5 y 15
Decisión léxica	30	95
Reglas ortográficas	9	75
Emparejamiento palabra-dibujo	12	95
Verificación de atributos	11	95
Morfología de las palabra	19	85
Relaciones semánticas	11	75
Concordancias	17	95
Comprensión de oraciones	14	85
Comprensión de textos	10	Entre 25 y 50

Llevando a cabo un análisis conjunto de todos los datos aportados por las pruebas pasadas a la paciente MLR se puede decir, en primer lugar, que presenta dificultades a nivel léxico caracterizadas por un déficit de acceso al léxico fonológico observado en los problemas de evocación espontánea de palabras durante la narración, tanto en su versión oral como escrita, siendo más marcado a nivel oral debido a la necesidad de realizar un procesamiento y planificación del mensaje en tiempo real. Sin embargo, el déficit de acceso léxico no viene acompañado por problemas en el léxico auditivo como lo demuestra el percentil alcanzado en la prueba de decisión léxica de la BEL.

En dicha prueba se le presentan a la paciente palabras y pseudopalabras y debe decidir si existen o no en su léxico.

En segundo lugar, parece presentar aún problemas con la lectura en voz alta empleando la ruta fonológica o subléxica dados los resultados obtenidos en la prueba de lectura. En un principio se pensó que dichas dificultades guardaban relación con los problemas práxicos verbales de la paciente pero comparando estos resultados con los obtenidos en la prueba de morfología, en las narraciones (dificultades con palabras funcionales) y en una tarea de escritura al dictado *ad hoc* se pudo ver que la base de la manifestación clínica no era debida a una apraxia verbal sino a un déficit en esta ruta donde se ponen en marcha las reglas de conversión grafema-fonema.

En tercer lugar, semánticamente no parece presentar alteraciones significativas como se desprende de los resultados alcanzados en las pruebas de la BEL, emparejamiento palabra-dibujo, verificación de atributos y relaciones semánticas. No obstante, llama la atención un menor rendimiento en esta última prueba, máxime cuando se tiene en cuenta que el rango de edad cubierto por la batería es inferior al de la paciente. Este hecho podría estar relacionado con las dificultades observadas en la toma de decisión basada en aspectos semánticos que debe llevar a cabo para completar el texto Cloze y puede, igualmente, influirle de forma negativa en la comprensión textual.

En cuarto lugar, se observan también algunos problemas en el manejo de los elementos morfosintácticos. Tanto en la BEL como en el análisis cualitativo de la narración escrita y oral se pueden apreciar limitaciones en la comprensión y elaboración de diferentes estructuras sintéticas y en el manejo de elementos morfológicos de las palabras que están relacionados con aspectos subcategorizados por el verbo.

En quinto lugar, aunque en la prueba de memoria activa de la BEL no presenta dificultades, alcanzando el nivel más alto de ejecución, hay que indicar que, aunque se le explicó a la paciente que no podía subvocalizar durante la tarea de exploración, ésta no pudo evitar hacerlo constantemente. Junto con este llamativo hecho, se observó también que la tasa de ejecución era más elevada de lo normal. Por todo ello, se consultó con el neuropsicólogo que la atendía, quién confirmó en base a las pruebas neuropsicológicas que le pasó que, efectivamente, la paciente tenía problemas en la memoria operativa explicando las conductas observadas en la

exploración logopédica como estrategias adaptativas empleadas para resolver el problema que se le planteaba.

En sexto y último lugar, a nivel comprensivo textual, durante la evolución de la paciente se apreció una mejoría en la comprensión lectora siendo capaz en este momento de su proceso rehabilitador de leer comprensivamente pequeños textos literales de tres o cuatro líneas. En la prueba empleada en la exploración, dado que los textos son de una mayor extensión y complejidad estructural y conceptual, se confirman las dificultades que se sospechaban en un principio. Por tanto, la paciente muestra problemas con los textos narrativos y expositivos siendo estos últimos los que más problemas le plantean.

Procedimiento de Intervención

A partir de todos estos resultados, se decide iniciar un programa de rehabilitación con una intensidad de cuatro sesiones semanales individuales de una hora de duración durante seis meses. Concretamente, cada sesión de rehabilitación se divide en tres partes. La primera parte de cada sesión se emplea para comentar cuáles van a ser las actividades que se realizarán durante el resto de la sesión y se presentan y explican las estrategias que se van a emplear para realizarlas. En la segunda parte de las sesiones se realizan las tareas diseñadas y se ponen en práctica las estrategias explicadas inicialmente. Finalmente, en la tercera parte se lleva a cabo un proceso de valoración reflexiva, tanto cuantitativa como cualitativa. En este momento se le ayuda a registrar los logros obtenidos y las dificultades encontradas en la realización de las diferentes tareas propuestas. Esta reflexión sirve para que realice una toma de conciencia que le sea productiva en sucesivas sesiones.

Atendiendo al modelo actual de salud propuesto por la Organización Mundial de la Salud (2001), se establecen objetivos de intervención funcionales de cara a reincorporarse al mundo laboral. Dentro de esta intervención se insertan otros objetivos dirigidos a resolver las deficiencias en las funciones lingüísticas. Esto es, los objetivos de primer orden son la mejora de la capacidad discursiva, tanto en cuanto a monólogo narrativo o expositivo como a discusión argumentativa siendo capaz de defender diferentes posiciones ante un mismo tema, así como de su capacidad comprensiva textual, tanto en cuanto a textos narrativos y expositivos sencillos como para aquellos que plantean un mayor nivel de dificultad por su estructura, contenido o nivel de exigencia inferencial.

Dentro del abordaje de las deficiencias funcionales del lenguaje se encuentran los objetivos de segundo orden. Estos son la potenciación del acceso léxico, principalmente durante la expresión oral, la mejora de las habilidades de conversión grafema-fonema, de la comprensión y uso adecuado de las palabras funcionales, de la identificación de los elementos gramaticales de las oraciones a partir del verbo y su subcategorización y, por último, el desarrollo de un sistema semántico más complejo argumentalmente hablando. Las dificultades en la memoria operativa y en la atención que presenta la paciente se abordan en el área de neuropsicología desde donde se reciben una serie de pautas de actuación a tener en cuenta durante el desarrollo de las sesiones (registro de distractores internos y externos, identificación de pérdida de información, eliminación de interferencias o no, etc.). Los objetivos llamados de segundo orden se trabajan de forma indirecta, esto es, dentro de las tareas orientadas a los objetivos funcionales seleccionándose el material de forma que puedan ser abordados de manera correcta.

Por otra parte, en cuanto a la gestión de las estrategias terapéuticas que la paciente debe integrar en la comprensión lectora, en un primer momento se establece comenzar por enseñarle estrategias cognitivas mediante pautas como las que aparecen en la Tabla 4. Estas son sencillas, directas y centradas en pocos elementos. Estas pautas son leídas conjuntamente y explicadas en la primera fase de la sesión de rehabilitación. Seguidamente, se pasa a trabajar con el texto y, en la última parte de la sesión, se ayuda a la paciente a identificar las estrategias que ha empleado y se realizan las indicaciones señaladas más arriba.

Tabla 4

Estrategias cognitivas pautadas para la paciente en sesión de la comprensión lectora

Antes de leer el texto:

- Conocimiento previo del tema.
- Plantear preguntas sobre el título y la imagen.

Durante la lectura del texto:

- Tomar notas de las ideas principales y de los datos relevantes.
- Buscar la información que responde a las preguntas iniciales.
- Analizar la estructura del texto.
- Plantear ejemplos de situaciones parecidas o hacer analogías con otras situaciones.

Al final de la lectura del texto:

- Resumir oralmente el contenido del texto.
 - Contestar al cuestionario o realizar un mapa conceptual o semántico.
-

Simultáneamente, el terapeuta atiende a las estrategias metacognitivas que le enseña a la paciente y las comentan juntos. Las pautas que explicitan las estrategias metacognitivas iniciales aparecen en la Tabla 5. Se decide emplear esta técnica debido a que para poder aplicar de forma correcta las estrategias metacognitivas, exige ser capaz de utilizar con soltura y precisión las estrategias cognitivas. Por ello, el terapeuta en este momento sirve de modelo a la paciente y la ayuda en el aprendizaje de las estrategias cognitivas.

Tabla 5

Estrategias metacognitivas para el terapeuta en la sesión de comprensión lectora

Planificación (antes de texto)

- Búsqueda de conocimientos previos como base de nueva información.
- Objetivos de la lectura: Recuerdo de datos y comprensión lectora.
- Plan de acción: que estrategias va a emplear en el recuerdo.

Supervisión (durante texto)

- Esta aproximándose a los objetivos: recuerdo de datos y comprensión.
- Está identificando las partes importantes.

Evaluación (tras las preguntas)

- Se han logrado los objetivos.
-

El material que se emplea en este tipo de actividades consiste en textos de un libro de Enseñanza Obligatoria Secundaria (López, 2000) y del libro Progresint de Comprensión Lectora (Yuste, 1999). Junto con estos textos, y a medida que avanzaba en las sesiones de rehabilitación, se emplean otro tipo de materiales más naturales y próximos a sus intereses como artículos y textos obtenidos de Internet, periódicos y revistas sobre sus temas religiosos y materias escolares y otros.

De igual modo, se van incrementando la variedad de estrategias cognitivas que aprende y aplica la paciente, así como, a medida que alcanza un mayor dominio de estas estrategias (Anexo 1), se pasa a trabajar de forma gradual las estrategia metacognitivas (Anexo 2) hasta alcanzar un aprendizaje pleno de todas ellas.

Por último, en cuanto a las habilidades discursivas, se emplea como material temas que le interesan a la paciente propuestos por ella, resúmenes elaborados a partir de la lectura de los textos anteriores y exposiciones de temas relacionados con su previsible futuro (antes del accidente estaba gestionando una librería diocesana).

Con el fin de alcanzar un mayor nivel de conciencia y facilitar la valoración objetiva del discurso oral, se emplea la grabación en vídeo y en audio como medios de retroalimentación. Las estrategias que se aplican para el discurso son diferentes a las utilizadas en la comprensión lectora. En la Tabla 6 se presentan un listado de diferentes pautas que se le muestran a la paciente antes de comenzar y después, tras ver el video o escuchar la grabación. En el inicio de la sesión, aparte de ver las pautas terapéuticas, se la ayuda a organizar la información plasmándola de forma escrita.

Tabla 6

Pautas para el paciente en la sesión de discurso oral narrativo

- ¿Cuánto sabe o conoce este oyente?
 - ¿De cuánto tiempo dispongo?
 - Si he usado un pronombre (por ejemplo "él/nosotros/ellos"), ¿he dicho primero a quién me refiero?
 - ¿Comencé desde el principio y pasé de una idea a la siguiente de un modo lógico?
 - ¿Permanezco dentro del tema o me voy por las ramas?
 - ¿Repito alguna información innecesariamente?
 - ¿Incluí todos los pasos/elementos que quería transmitir?
 - ¿Qué tipo de señales no verbales da el oyente sobre su nivel de interés en el tema? (considere el contacto visual, la agitación o movimientos, los intentos de escape/evitación)
 - ¿Parece el oyente seguir lo que digo? (fíjese en los signos de entendimiento realizados con la cabeza, signos de confusión que indique que el oyente "se ha perdido")
 - ¿Pregunté al oyente si tiene alguna pregunta o si le gustaría clarificar algo?
-

Discusión y Conclusiones

La rehabilitación sobre las capacidades comprensivas lectoras y discursivas se lleva a cabo a lo largo de seis meses. Tras ellos, se realiza una nueva valoración, empleando el mismo tipo de pruebas, para contrastar los resultados obtenidos.

Un hecho significativo que se observa durante la revisión, y contrario a lo que se esperaba inicialmente, es que desde un punto de vista cuantitativo la ejecución de la paciente no solamente no mejora sino que en algunos de los aspectos medidos por los test se observa una puntuación menor, consecuencia de una ejecución más deficitaria.

Éste es el caso de la prueba de lectura CLT-Cloze test (Tabla 7). En ella se aprecian peores resultados tanto en la prueba que incluye varios textos (A) como en la que debe completar un único texto (B).

Tabla 7
Comparativa CLT-Cloze test

	Pre-tratamiento				Post- tratamiento			
	Prueba A		Prueba B		Prueba A		Prueba B	
	P. E	P. A	P. E	P. A	P. E.	P. A.	P.E.	P.A.
Texto 1	6	7			4	1		
Texto 2	3	3			2	1		
Texto 3	3	4			3	1		
Texto 4	5	5			4	0		
P.Directa	17	19	12	17	13	3	9	11
P. Típica	38	28	29	28	30	< 25	< 25	< 24

Interesantemente, se aprecia una peor ejecución en el texto único antes y después del tratamiento. Esto puede ser indicativo de una dificultad para extraer e integrar información a medida que se va procesando.

Por otro lado, aunque si se aprecia cualitativamente una mejoría significativa en el establecimiento de la concordancia de género y número continua siendo igual de deficitaria la selección de las palabras de contenido. En cuanto a las palabras de función, comete más errores en la elección de las preposiciones.

Al igual que sucede con la prueba objetiva anterior, en la Batería de Evaluación de la Lectura solamente se observa una pequeña mejoría en la tarea de lectura, mientras que en el resto de tareas que inicialmente eran deficitarias continúa obteniendo puntuaciones bajas (Tabla 8).

Tabla 8
Comparativa de resultados pre y post en la BEL

<i>Subprueba</i>	<i>Pre- tratamiento</i>		<i>Post-tratamiento</i>	
	<i>Pto. Directa</i>	<i>Percentil</i>	<i>Pto. Directa</i>	<i>Percentil</i>
Memoria activa	4	>95	4	>95
Lectura	53	5-15	56	15-25
Relaciones semánticas	11	75	9	50-75
Comprensión de textos	10	25-50	9	25

A pesar de estos resultados, realizando un análisis global, cualitativo y cuantitativo, de la descripción escrita y de la oral se hace patente una mejoría funcional que las pruebas anteriores no eran capaces de registrar y que reduce sus limitaciones en ambas actividades.

En el texto narrativo escrito presenta menos errores en comparación con el texto producido inicialmente. El texto está mejor cohesionado manteniendo el hilo argumental desde el principio hasta el final. Para llevar a cabo esta cohesión utiliza mayor variedad de conectores reduciendo el uso de la conjunción copulativa “y”. Los errores de concordancia gramatical y las omisiones de sujetos y complementos han desaparecido, excepto para esto último en una ocasión donde olvida el complemento indirecto que subcategoriza el verbo. En ocasiones realiza sustituciones de palabras (principalmente de contenido) por otras menos frecuentes pero semánticamente relacionadas.

En el mismo sentido se observan mejorías en la expresión verbal (Tabla 9). Aunque aquí también continúa recurriendo al uso de la conjunción copulativa “y” se puede observar como utiliza otros nexos de cohesión como “cuando de repente” aunque frecuentemente añade la conjunción delante del conector como “y luego” o “y después de”. Por otra parte, se aprecia un mejor uso de las estructuras gramaticales siendo capaz de vehicular los significados en oraciones gramaticalmente correctas. Otro dato reseñable es la capacidad de la paciente para extraer el mensaje implícito del texto.

Tabla 9

Transcripción de la narración oral "Los Zapatos" (02/06/2003)

[Un texto que era de los zapatos. Pues dice que el señor Gómez volvía a casa muy cansado después de toda la tarea que tenía fuera de su casa, y llegaba y se quitaba un zapato con el otro pié y luego el otro con el primero y hacía mucho ruido y después estaba allí cuando de repente tocó a la puerta un vecino y le dijo que tuviera más cuidado y ese sonido se oía abajo mucho y el señor Gómez dijo que que así lo haría y volvió a irse a su trabajo y otro día cuando volvió hizo lo mismo tiró primero un zapato y luego cuando se acordó dijo lo tengo que hacer despacio porque si no me van a regañar y quitó el otro disimuladamente, quitó el otro zapato y después de diez minutos más o menos subió el vecino y le dijo que tirara el otro zapato porque ya había oído el primer zapato y eso no lo dice, ni en la historia tampoco lo pone que él, que el vecino pensaba que estaba esperando al segundo pum y es el hombre que se lo había quitado lentamente para no hacer ruido]

Concluyendo, los resultados obtenidos en las pruebas objetivas utilizadas para constatar la mejoría de la paciente y la eficacia de las técnicas empleadas en el proceso de rehabilitación, no son determinantes de cara a poder establecer diferencias significativas pre- y post- tratamiento. Sin embargo, este hecho contrasta sugerentemente con el desempeño funcional de la paciente.

Tras los seis meses de tratamiento, se observa que es capaz de leer textos de mayor longitud aplicando de forma espontánea y apropiada, aunque laboriosa, la mayoría de las estrategias cognitivas y metacognitivas que se le han enseñado durante la rehabilitación. Del mismo modo, en el nivel discursivo, es evidente que la paciente genera narraciones orales y escritas con mayor cohesión, capacidad informativa y precisión terminológica.

Esta diferencia en la valoración de la ejecución de la paciente podría explicarse de dos maneras diferentes aunque complementarias. Por una parte, es posible que las pruebas empleadas para el caso en cuestión no sean las más adecuadas, dado que la paciente no cumple los criterios definidos por las características técnicas (rango de edad, nivel de estudios y otras). Además, es posible también que las mediciones realizadas con estas pruebas no sean lo suficientemente refinadas como para poder registrar los pequeños cambios observados de forma cualitativa.

Por otra parte, es probable que las dificultades presentes en aspectos de carácter cognitivo diagnosticada por el neuropsicólogo que lleva su caso, como los problemas de memoria operativa, razonamiento abstracto y estructuración del sistema semántico, influyan de forma determinante en el

rendimiento la paciente. Esto coincide con una mayor problemática en el uso de determinadas estrategias metacognitivas que requieren la elaboración de la información empleando el razonamiento abstracto (generar hipótesis, parafrasear y hacer analogías).

Por consiguiente, dado que se han observado diferencias cualitativas que permiten a la paciente realizar actividades funcionales complejas como expresarse verbalmente o de forma escrita transmitiendo mayor cantidad de información y analizar textos más complejos aplicando de manera espontánea estrategias cognitivas y metacognitivas resulta interesante que, aunque no se han obtenido diferencias significativas cuantitativas, se continúe el trabajo en este sentido. Igualmente sería relevante aplicar esta metodología en otros casos similares y realizar un estudio de grupo con mayor profundidad para poder contrastar la eficacia del aprendizaje de las estrategias.

Junto a esto, habría que aplicar y desarrollar pruebas diagnósticas estandarizadas dirigidas al estudio de funciones lingüísticas complejas específicas para población adulta e incluso, si fuera posible, para población con daño cerebral sobrevenido.

Referencias

- Ausubel, D. P., Novak, J. y Hanesian, H. (1973). *Educational Psychology*. New York, USA: Holt, Rinehart & Winston.
- Baker, L. y Brown, A. (1984). Metacognitive skills and reading. En P.D. Pearson, R. Barr, M.L. Kamil y P. Mosenthal (Eds.). *Handbook of Reading Research*. New York, USA: Academic Press.
- Brown, A. L. (1977). Development, schooling and the acquisition of knowledge about knowledge. In R. C. Anderson, R. J. Spiro y W. E. Montague (Eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge*. New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, A. L. (1980). Metacognitive development and reading. En R. J. Síro, B. C. Bruce y W. F. Brewer (Eds.). *Theoretical issues in reading comprehension*. New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brownell, H. H., Potter, H. H., Bihrlé, A. M. y Gardner, H. (1986). Interference deficits in right brain-damaged patients. *Brain and Language*, 27, 310-321.
- Caplan, D., Alpert, N., Waters, G. y Olivieri, A. (2000). Activation of Broca's area by syntactic processing under conditions of concurrent articulation. *Human Brain Mapping*, 9 (2), 65-71.
- Caramaza, A. y Berndt, R. S. (1985). A multi-component deficit view of agrammatic Broca's aphasia. En M. L. Kean (Ed.). *Agrammatism*. Orlando, USA: Academic Press.
- Carlson, N. R. (1997). *Fisiología de la conducta*. Barcelona, España: Ariel.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona, España: Graó.

- Cassidy, M. y Bauman, J. F. (1989). Cómo incorporar las estrategias de control de la comprensión a la enseñanza con textos básicos de lectura. *Comunicación, Lenguaje y Educación, 1*, 45-50.
- Cohen, L. (1999) La lecture: Cerveau et culture. *Neuropsychology, 14* (5), 203-210.
- Coslett, H. B. y Monsul, N. (1994). Reading with the right hemisphere: Evidence for preserved reading in "pure alexia". *Brain, 113*, 327-394.
- Cuetos, F. y Ramos, J. L. (1999). *PROLEC-SE. Evaluación de los procesos lectores en alumnos de tercer ciclo de educación primaria y educación secundaria obligatoria*. Madrid, España: TEA Ediciones.
- Cuetos, F., Rodríguez, B. y Ruano, E. (1996). *PROLEC. (Procesos lectores)*. Madrid, España: TEA Ediciones.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En L.B. Resnick (Ed). *The Nature of Intelligence*. New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Grodzinsky, Y. (2000). The neurology of syntax: Language use without Broca's area. *Behavioral and Brain Sciences, 23*, 1-71.
- Jiménez, V. (2004) *Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA)*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Complutense, Madrid – España.
- Kandel, E. R., Jessell, T. M. y Schwartz, J. H. (1997). *Neurociencia y conducta*. Madrid, España: Prentice Hall.
- Korian, A. y Goldsmith, M. (1998). The role of metacognitive processes in the regulation of memory performance. En G. M'azzoni y T. Nelson (Eds.) *Metacognition and cognitive neuropsychology*. New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Levin, H. S. Goldstein, E. C. Williams D. H. y Eisenberg, H. M. (1991). The contribution of frontal lobe lesions to the neurobehavioural outcome of closed head injury. En H. S. Levin, H. M. Eisenberg y A. L. Benton (Eds.) *Frontal lobe function and dysfunction* (pp. 318-338). New York, USA: Oxford University Press.
- López, L. (2000). *Historietas y Pasatiempos. Nivel II*. Madrid, España: Edelsa.
- López-Higes, R., Mayoral, J. A. y Villoria, C. (2002). *Batería de Evaluación de la Lectura-BEL*. Universidad Complutense. Madrid, España: PSYMTEC.
- Mazzoni, G. y Nelson, T. O. (1998). *Metacognition and cognitive neuropsychology*. New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Meichenbaum, D. (1985). Teaching thinking: a cognitive behavioural perspective. In S. F. Chipman, J. W. Segal y R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills*. (Vol. 2). New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Melle, N. (2007). *Guía de intervención logopédica en la disartria*. Madrid, España: Síntesis.
- Muñoz-Céspedes, J. M. y Melle, N. (2004). Alteraciones de la pragmática de la comunicación después de un traumatismo craneoencefálico. *Revista de Neurología, 38* (9), 852-859.
- Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)*.
- Palincsar, A. S. y Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and monitoring activities. *Cognition and Instruction, 1*, 117-175.
- Paris, S. G., Cross, D. R. y Lipson, M. Y. (1984). Informed strategies for learning: a program to improve children's reading awareness and comprehension skills. *Child Development, 55*, 2083-2093.
- Presley, M., Johnson, C. J. y Symons, S. (1989). Strategies that improve children's memory and comprehension of text. *Elementary-School Journal, 90* (1), 3-23.
- Puente, A. (1991). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid, España: Fundación Germán Sánchez Ruipérez/Pirámide.
- Puente, A. (2001). *El viaje de las letras y problemas de lectura*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.

- Sánchez, E. (1989). *Procedimientos para instruir en la comprensión de textos*. Madrid, España: CIDE.
- Sánchez, E. (1990). *La comprensión de textos en el aula*. Salamanca, España: ICE Universidad de Salamanca.
- Schwartz, M. F., Suffran, E. M. y Marin, O. S. (1980). Fractionating the reading process in dementia: Evidence for word-specific print-to sound association. En M. Coltheart, K. Patterson y J. C. Marshall (Eds.), *Deep dyslexia*. London, United Kingdom: Routledge and Kegan Paul.
- Schwartz, M. F., Fink, R. B. y Saffran, E. M. (1995). The modular treatment of agrammatism. En R. S. Berndt y C. C. Mitchum (Eds.), *Cognitive neuropsychological approaches to the treatment of language disorders*. Hove, United Kingdom: Lawrence Erlbaum Associates.
- Shallice, T. (1988). *From neuropsychology to mental structure*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Suárez, A. y Meara, P. (1985). *CLT. Dos pruebas de comprensión lectora (procedimiento "cloze")*. Madrid, España: TEA.
- Taylor, W.L. (1953). *Cloze procedure. A new tool for measuring readability*. *Journalism Quarterly*, 30, 415-432.
- Vygotski, L. S. (1973). Pensamiento y palabra. En L. S. Vygotski (Eds.), *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Pléyade.
- Yuste, C. (1999). *Programa para la estimulación de las habilidades de la inteligencia. Progresint/24. ESO (nivel 4). Comprensión del lenguaje*. Madrid, España: CEPE.

Anexo 1. Habilidades Cognitivas

Estrategias para procesar la información	Estrategias para resolver problemas de procesamiento de información
Organización: Pretende alcanzar una organización más significativa de la información.	Estrategias generales: Sirven para resolver varios tipos de problemas.
<ul style="list-style-type: none"> a) Reordenar eventos, ideas, detalles, conceptos, etc. de acuerdo con criterios variados (tiempo, espacio, jerarquía, número, orden alfabético, inductivo, deductivo, abstracción, etc.) b) Volver a escribir los textos o partes de ellos de forma ordenada c) Cambiar el orden de los componentes de alguna oración 	<ul style="list-style-type: none"> a) Releer todo el texto o la parte en la cual se encuentra el problema hasta su resolución. b) Parafrasear la parte de texto que presenta el problema. c) Continuar leyendo en busca de más información que permita dar una solución al problema d) Generar imágenes mentales relacionadas con la parte texto que presenta el problema e) Formular hipótesis sobre lo que se supone significa esa parte del texto y continuar leyendo tratando de comprobar la certeza de la hipótesis f) Pensar en analogías: en situaciones equivalentes a la expresada en el, de interpretación más fácil.
Elaboración: Consiste en crear nuevos elementos que se relacionen con el contenido del texto, para hacerlo más significativo.	Estrategias específicas: Sirven para resolver problemas concretos.
<ul style="list-style-type: none"> a) Comentar el contenido de la lectura b) Pensar en ejemplos relacionados con lo que se está leyendo c) Hacer analogías que se asocien con ese contenido d) Visualizar el contenido de todo o de algunas partes formándose imágenes mentales e) Evocar ideas o experiencias almacenadas en la memoria y que se relacionan con lo que se está leyendo f) Agrupar o clasificar asignando categorías a elementos de la información contenida en el texto g) Parafrasear o transformar el 	<ul style="list-style-type: none"> a) Establecer el significado de palabras desconocidas <ul style="list-style-type: none"> ▪ Inferir el significado a partir de la información localizada antes o después de la palabra-problema ▪ Deducir su significado a partir de la estructura de la palabra ▪ Formular hipótesis sobre el significado y seguir leyendo con el fin de comprobar si el significado supuesto es congruente con lo expresado posteriormente en el texto b) Precisar las ideas principales del texto <ul style="list-style-type: none"> ▪ Localizarla descartando detalles, información

<p>lenguaje de una o varias frases o de una parte para presentarlo de manera diferente utilizando un lenguaje y una estructura conceptual distinta</p> <p>h) Formularse preguntas, hipótesis y predicciones</p> <p>i) Generar inferencias y conclusiones</p> <p>j) Pensar en implicaciones teóricas o prácticas de la información</p> <p>Focalización: Sirven para precisar el significado de la información contenida en un texto que no se entiende (ambigüedad, palabras desconocidas, mucha información, etc.)</p> <p>a) Buscar la idea o ideas principales del texto</p> <p>b) Precisar la intención del escritor</p> <p>c) Buscar la información para responder a las preguntas pensadas o para comprobar las hipótesis, predicciones, etc.</p> <p>Integración: Consiste en unir las partes de información de forma coherente a medida que se va leyendo e incorporarlas en los esquemas de conocimientos que se tienen a medida que se lee o al final de la lectura.</p> <p>a) Tomar nota de las interpretaciones parciales e integrarlas en una sola interpretación</p> <p>b) Generar una visión global sobre el contenido del texto integrándolo con los conocimientos que se poseen sobre el tema.</p> <p>Verificación: Sirve para determinar hasta qué punto las interpretaciones</p>	<p>redundante, secundaria o ejemplos</p> <p>c) Encontrar una interpretación apropiada a una oración</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lectura de la oración o partes más amplias de texto ▪ Generación de imágenes mentales sobre lo expresado ▪ Parafraseo de las oraciones buscando darle sentido ▪ Análisis de las interpretaciones dadas a las oraciones próximas tratando de darles una interpretación apropiada <p>d) Identificar los antecedentes (cuyo, cuales, etc.)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Formularse una pregunta relacionada con la parte del texto donde está ubicada la palabra o la frase problema, anticipando que la respuesta sea equivalente a esta palabra o frase. ▪ Buscar la respuesta a esa pregunta sabiendo que ésta debe concordar en número y género con la palabra y ser congruente con el resto del texto.
--	---

parciales hechas a lo largo de la lectura son coherentes entre sí, si las incongruencias en la información son por la ejecución o por culpa del texto. También sirve para precisar si se han tomado en cuenta todas las informaciones importantes contenidas en el texto para generar esas interpretaciones.

- a) Evaluar la consistencia de la interpretación, tanto a medida que lee como al final de la lectura. Esto es, ver si hay acuerdo entre las distintas interpretaciones parciales y entre éstas y la global del texto. Para ello recurrir a los conocimientos previos o a la ayuda de un experto.
 - b) Elaborar un resumen del contenido. Releer el texto despacio comparando las interpretaciones expresadas en el resumen con lo que viene en el texto. Al final, señalar las incongruencias encontradas.
-

Anexo 2. Habilidades Metacognitivas

Ejercicios de planificación: Sirven para anticipar las consecuencias de las propias acciones

- a) Conocimientos previos: Son la base sobre la cual se construye la nueva información. Antes de iniciar la lectura, hay que hacerse preguntas acerca de los que se conoce sobre ese tema. Los conocimientos previos incluyen todo lo que se sabe sobre el tema.
- b) Objetivos de la lectura: Consiste en determinar el objetivo final de la lectura. Esto es, plantearse qué es lo que se quiere obtener con la lectura (leer por placer, en busca de algo, para aprender, etc.) En ocasiones esto viene impuesto desde fuera y otras veces es el lector quien lo determina.
- c) Plan de acción: Consiste en la selección de los procesos y estrategias que son apropiados para el tipo de lectura que se desea realizar (de acuerdo con los propósitos y los conocimientos previos)

Ejercicios de supervisión: Sirven para comprobar, sobre la marcha, la efectividad de las estrategias empleadas.

- a) Aproximación a los objetivos: Exige supervisar el proceso controlando constantemente lo que se ha realizado, lo que le falta por hacer y si se está llevando a cabo un progreso satisfactorio hacia el logro de estos objetivos. Es decir, debe preguntarse si está realizando estas tareas o no mientras lee.
- b) Detección de aspectos importantes: Consiste en identificar lo importante y diferenciarlo de lo secundario. Debe plantearse conscientemente si lo que está leyendo en cada momento es importante de acuerdo con los objetivos que se planteo al iniciar la lectura.
- c) Detección de dificultades en la comprensión: Ser capaz de identificar cuándo se tiene dificultades para comprender algo, para identificar las partes que son más difíciles. Preguntarse cuándo se ha dejado de comprender.
- d) Conocimiento de las causas de las dificultades: Preguntarse cuales fueron las causas de la dificultad de comprensión (vocabulario, estilo del escritor, construcción del texto, complejidad del tema, limitaciones personales para comprender, etc.)
- e) Flexibilidad en el uso de las estrategias: Poner en práctica un plan de acción para solventar las dificultades observadas. Modificar las estrategias adaptándolas a la situación problemática. Esto es, preguntarse que se va a hacer cuando se encuentra el problema de comprensión, qué soluciones se propone y ejecuta.

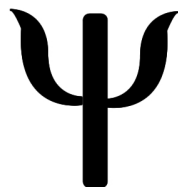
Ejercicios de evaluación: Sirve para hacer un balance tanto del proceso de lectura como del producto (la comprensión)

- a) Evaluación de los resultados logrados: Constatar si se ha logrado la comprensión del texto. Se debe plantear cómo ha comprobado si ha entendido el texto o no, con qué lo comprueba, etc.
 - b) Evaluación de la efectividad de las estrategias empleadas: Determinar conscientemente qué estrategias le ayudaron a entender y cuáles necesitó cambiar para mejorar la comprensión.
-



RESEÑAS

Volumen XXVI N° 2
2007 – Segunda Época



RESEÑAS

Melle, N. (2007). *Guía de intervención logopédica en la disartria*. Madrid, España: SINTESIS.

Recibí, con enorme satisfacción, la publicación de la colega Natalia Melle, que es lingüista, fonoaudióloga y especialista en neurolingüística, quien decidió enfrentar el gran desafío de producir un libro sobre el área de las alteraciones motoras del habla. Esta área exige una amplia cualificación que implica, no solamente conocimientos complejos del sistema nervioso, sino también una profunda base conceptual fonoaudiológica para la evaluación y tratamiento de esas alteraciones. A pesar de que la publicación clásica en el área, de Darley, Aronson y Brown (1969), cuenta ya con casi 40 años, ha sido poca literatura específica producida desde entonces. De esta forma, el libro de Natalia Melle es absolutamente bienvenido, con el añadido de ser escrito originalmente en español y poder llegar a una gran comunidad clínica.

La obra presenta cinco capítulos, que se constituyen en una agradable lectura, acompañados de pruebas de evaluación y excelentes cuadros ilustrativos, para ayudar al lector en la comprensión de las informaciones, con un glosario y unas preguntas con clave de respuestas disponible al final del libro. El cuadro resumen presentado en la página 184 permite una consulta rápida y una comparación interesante entre las diversas técnicas de tratamiento indicadas para los diferentes tipos de disartria. No obstante, eché en falta la inclusión de fotografías, que podrían ilustrar con mayor precisión algunas de las situaciones descritas.

El foco de la obra es la intervención terapéutica, lo que refuerza la calidad de la autora como una profesional competente en rehabilitación. Los capítulos presentan importantes informaciones sobre análisis auditivo y acústico junto con modernas técnicas para la obtención de datos neurofisiológicos, permitiendo el ejercicio del raciocinio clínico, ofreciendo un diagnóstico fonoaudiológico e individualizando con atención centrada en el paciente.

Uno de los aspectos destacables es que la autora considera la perspectiva de salud de la OMS (WHO), acercando a la clínica la dimensión de evaluación y tratamiento que considera la salud, no solamente como la ausencia de enfermedades, sino como el bienestar general del individuo. La

propuesta de elaborar un texto basado en evidencias es innovadora en el área y, aunque se perciban varios esfuerzos en ese sentido, el camino a ser recorrido es aún muy largo y distante del objetivo final.

La autora sugiere el estudio de caso único como una estrategia inteligente de producirse evidencias científicas en el área, pero, añoré una presentación más amplia de las características clínicas de la población de pacientes atendidos en el servicio en cuestión. Los protocolos de autoevaluación son valorados como parte de las herramientas clínicas y la autora hace evidente la participación de los cuidadores y de la familia en la evaluación de la propia intervención fonoaudiológica. El capítulo final incluye una orientación a los familiares, a fin de minimizar las limitaciones del paciente, propicia una ampliación de las cualificaciones fonoaudiológicas y es fuente de inspiración para nuevos procedimientos.

El libro es un texto actualizado, fundamentado en las principales obras disponibles, con la nítida preferencia en desarrollar los capítulos basados en publicaciones de libros reconocidos y no en artículos de revisión o investigaciones más recientes, produciendo un texto cohesionado y de fácil lectura, principalmente para los jóvenes clínicos. Por otro lado, la tímida cita de autores en el texto puede ser interpretada como una opción de no destacar a los contribuidores importantes del área.

Recomiendo la lectura y el estudio de esta obra, que llena una sentida laguna en la clínica fonoaudiológica y felicito a la autora por la conquista.

Mara Behlau

Hernández, G. (2007). *Seis antenas para pensar la televisión*. Caracas, Venezuela: Fundación Centro Gumilla – Universidad Católica Andrés Bello.

Esta obra corresponde al número 46 de la serie “Temas de Formación Sociopolítica” del Centro Gumilla y la Universidad Católica Andrés Bello, un volumen de 173 páginas. El autor, Dr. Gustavo Hernández Díaz, actualmente es director del Instituto de Investigaciones de la Comunicación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela (ININCO). El prólogo ha sido elaborado por el Profesor Marcelino Bisbal, investigador de larga data en el campo de la comunicación, profesor de la Universidad Católica Andrés Bello y de la Escuela de Comunicación Social de la Universidad Central de Venezuela.

El Profesor Hernández, en los últimos años ha desarrollado varios trabajos de investigación en el campo de la educación para los medios, realizando aportes no sólo en la indagación teórica propia de un académico, sino sometiendo a prueba una serie de herramientas grupales, a nivel de jóvenes adolescentes, para estimular el interés y aportar conocimiento crítico al uso de los medios de comunicación. Esto necesariamente redundará en un conjunto de ejercicios (juegos) que intentan lograr distintos objetivos a nivel de los estudiantes, profesores y dentro del núcleo familiar.

Para desarrollar su trabajo el autor se inspira en Edgard De Bono, específicamente en su trabajo “Los seis sombreros para pensar”. Los sombreros se convierten en “antenas”, cada una de las cuales dedicada a un dominio del fenómeno comunicacional: la antena blanca o informativa a la cual le dedica la mayor parte del libro, la roja o emocional, la verde corresponde a las nuevas ideas, la amarilla a las ventajas, la negra a la crítica constructiva y la azul se orienta al pensamiento.

La primera parte del libro, muestra de manera clara y precisa los conceptos básicos del proceso comunicacional con énfasis en la televisión. En el resto de los capítulos se incluye una introducción al proceso que corresponde a cada antena y una serie de juegos (ejercicios) para que los jóvenes y el maestro puedan desarrollar nuevas formas de contemplar, analizar y pensar en la televisión. Estos juegos sometidos previamente a prueba en distintas instituciones educativas constituyen una poderosa herramienta para el educador. De ellas se pueden extrapolar actividades para otros grupos y contextos.

Sin duda alguna, el trabajo del Profesor Gustavo Hernández es un valioso aporte en el campo de la comunicación social y estamos seguros que de su contenido se derivarán nuevos trabajos de investigación acción en este campo de estudio tan importante.

Eduardo Santoro

Velasco, P. (2007). *Psicología y Creatividad: Una revisión histórica*. Caracas, Venezuela: Fondo Editorial de Humanidades. Universidad Central de Venezuela.

El estudio de la creatividad tradicionalmente era un tema colateral en la psicología, afortunadamente en los últimos años la situación ha cambiado, nuevos desarrollos teóricos e investigaciones empíricas intentan aproximarse bajo distintas ópticas a este complejo e interesante fenómeno, como lo indica el título del libro de la Profesora Patricia Velasco Barbieri, “Una revisión histórica desde los autorretratos de los genios del siglo XIX hasta las teorías implícitas en el siglo XX”.

El libro está dividido en dos grandes capítulos: *Primera Etapa: desde los autorretratos de los genios hasta Guilford* y la *Segunda Etapa: Aproximaciones teóricas y orientaciones empíricas a partir de Guilford*, se ordena sistemáticamente el desarrollo del área, desde las aproximaciones autobiográficas hasta las consideraciones científicas actuales.

La primera parte presenta las iniciales aproximaciones a los estudios de la creatividad: los trabajos de los propios creadores, “autorretratos” de científicos y artistas, en los cuales se indaga en el complejo proceso de producción. En ellas encontramos muchos elementos que posteriormente tomaron las distintas interpretaciones teóricas de la psicología. Una segunda referencia la encontramos en el estudio científico de los genios, donde se mencionan figuras como Galton, Lombroso, Moreau de Tours, Ribot o Kretschmer. Posteriormente se analiza el aporte del psicoanálisis, particularmente con la contribución de Freud y Jung en la interpretación del proceso creador, el papel la personalidad en las producciones artísticas.

Un tercer momento en el desarrollo de los estudios sobre creatividad lo encontramos en el estudio de la resolución de problemas, la primera referencia obligada es la figura de Graham Wallas, quien analiza el pensamiento creativo e identifica las etapas básicas en el proceso creador. Otra referencia fundamental es el trabajo de los psicólogos de la Gestalt, Wertheimer, Kohler y Koffka entre otros, con los estudios en solución de problemas en humanos y animales. La autora cierra este primer ciclo, con el aporte del psicólogo Joy Guilford, quien propone el modelo multidimensional del pensamiento, en el cual identifica sus dimensiones básicas: operaciones, contenidos y productos, representadas en el clásico cubo. A partir de esta

propuesta es posible derivar distintas combinaciones tanto para su aproximación teórica como empírica.

En la segunda etapa, presenta los desarrollos posteriores a Guilford, los derivados de las neurociencias (psicología biológica), la psicología cognitiva, la inteligencia artificial y el nuevo conexionismo. Se incluye de nuevo el enfoque psicobiográfico, bajo una óptica moderna, retomando la indagación a partir de las biografías de los grandes genios creadores para explorar este fenómeno tan complejo. Sigue una referencia a los estudios empíricos sobre la Creatividad, tanto los de naturaleza experimental como correlacional.

Cierra esta parte con la presentación de las teorías implícitas de la creatividad, la mitología popular sobre el creador. Termina con un breve apartado, a manera de epílogo, en el cual se incluyen conclusiones y se dejan abiertas muchas interrogantes para su estudio posterior.

En las 160 páginas del libro el lector podrá encontrar un resumen del desarrollo histórico de los estudios sobre creatividad, algunos de los problemas y los desarrollos actuales de la psicología sobre este importante proceso.

Eduardo Santoro

PSICOLOGÍA

Normas de Publicación:

1. La revista de Psicología acepta propuestas de publicación sobre investigaciones en tópicos relacionados con la disciplina y área afines; documentos elaborados por individuos, comisiones o equipos de trabajo sobre temas específicos; ponencias o trabajos libres presentados en eventos nacionales o internacionales; monografías y reseñas de libros o revistas.
2. Los artículos recibidos para ser publicados serán arbitrados. El Comité Editor someterá los manuscritos a la consideración de por lo menos dos expertos en el área, mediante el procedimiento de pares ciegos.
3. El investigador interesado en publicar deberá entregar un ejemplar impreso, acompañado de la versión electrónica, debidamente identificado con el título del artículo, nombre del autor o coautores, dependencia o institución a la que pertenece, dirección y correo electrónico en la primera página. En la segunda página debe presentar un resumen no mayor de 120 palabras, con un número de 4 a 6 descriptores o palabras claves, en español e inglés. Igualmente, deberá entregar tres ejemplares impresos, omitiendo los datos de identificación y de la institución a la que pertenece. El material debe ser remitido en su versión final, ya que una vez evaluado y aceptado, el autor solo podrá realizar los cambios recomendados por los árbitros.
4. En cuanto al estilo (forma de hacer citas, referencias, presentación de tablas, gráficos y figuras, entre otros aspectos), deberá ceñirse a lo establecido por las normas de la APA (2002). El trabajo debe ser impreso en papel tamaño carta (22 x 28 cms.), escrito a doble espacio, fuente Times New Roman 12, sin tabuladores, margen de 2 cm en cada uno de los lados de la página, con una cantidad no mayor de 30 páginas.
5. El Comité Editorial informará a los autores si los árbitros aprobaron la publicación del trabajo. Los autores de los trabajos publicados recibirán tres (3) ejemplares gratis. Los documentos enviados no serán devueltos al autor salvo solicitud, debiendo retirarlos en la Dirección de la Escuela de Psicología.
6. Lo no previsto en estas normas, será resuelto por el Consejo Editor.

PSICOLOGÍA

Revista de la Escuela de Psicología

Volumen XXVI, Nº 2
2007-Segunda Época

ÍNDICE

Editorial 3

ARTICULOS

Armando Gil Navarro	Aproximación al Concepto de Proceso en Psicología	6
Adriana Parisi Mary Paredes	Diseño, Construcción y Validación de una Escala de Postergación Activa y Pasiva en el Ámbito Laboral	31
Carolina Mora	Introspección: Pasado y Presente	59
Yorelis J. Acosta	La Protesta Política en Venezuela (2001-2007)	74

INVITADOS ESPECIALES

Natalia Melle Virginia Jiménez Aníbal Puente	Intervención en el Déficit de Comprensión Lectora y Expresión Verbal Tras un Accidente Cerebrovascular. Caso clínico	100
--	--	-----

RESEÑAS

Mara Behlau	Melle, N. (2007). <i>Guía de intervención logopédica en la disartria</i> . Madrid, España: SINTESIS	128
Eduardo Santoro	Hernández, G. (2007). <i>Seis antenas para pensar la televisión</i> . Caracas, Venezuela: Fundación Centro Gumilla – Universidad Católica Andrés Bello.	130
Eduardo Santoro	Velasco P. (2007). <i>Psicología y Creatividad: Una revisión histórica</i> . Caracas, Venezuela: Fondo Editorial de Humanidades. Universidad Central de Venezuela.	132