



PSICOMETRÍA

Licenciatura en Psicología

Tercer Cuatrimestre

Mayo – Agosto

Mtra. Sandy Naxchiely Molina Román

Marco Estratégico de Referencia

Antecedentes históricos

Nuestra Universidad tiene sus antecedentes de formación en el año de 1978 con el inicio de actividades de la normal de educadoras “Edgar Robledo Santiago”, que en su momento marcó un nuevo rumbo para la educación de Comitán y del estado de Chiapas. Nuestra escuela fue fundada por el Profesor Manuel Albores Salazar con la idea de traer educación a Comitán, ya que esto representaba una forma de apoyar a muchas familias de la región para que siguieran estudiando.

En el año 1984 inicia actividades el CBTiS Moctezuma Ilhuicamina, que fue el primer bachillerato tecnológico particular del estado de Chiapas, manteniendo con esto la visión en grande de traer educación a nuestro municipio, esta institución fue creada para que la gente que trabajaba por la mañana tuviera la opción de estudiar por las tardes.

La Maestra Martha Ruth Alcázar Mellanes es la madre de los tres integrantes de la familia Albores Alcázar que se fueron integrando poco a poco a la escuela formada por su padre, el Profesor Manuel Albores Salazar; Víctor Manuel Albores Alcázar en julio de 1996 como chofer de transporte escolar, Karla Fabiola Albores Alcázar se integró en la docencia en 1998, Martha Patricia Albores Alcázar en el departamento de cobranza en 1999.

En el año 2002, Víctor Manuel Albores Alcázar formó el Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. para darle un nuevo rumbo y sentido empresarial al negocio familiar y en el año 2004 funda la Universidad Del Sureste.

La formación de nuestra Universidad se da principalmente porque en Comitán y en toda la región no existía una verdadera oferta educativa, por lo que se veía urgente la creación de una institución de educación superior, pero que estuviera a la altura de las exigencias de los jóvenes

que tenían intención de seguir estudiando o de los profesionistas para seguir preparándose a través de estudios de posgrado.

Nuestra universidad inició sus actividades el 19 de agosto del 2004 en las instalaciones de la 4ª avenida oriente sur no. 24, con la licenciatura en puericultura, contando con dos grupos de cuarenta alumnos cada uno. En el año 2005 nos trasladamos a las instalaciones de carretera Comitán – Tzimol km. 57 donde actualmente se encuentra el campus Comitán y el corporativo UDS, este último, es el encargado de estandarizar y controlar todos los procesos operativos y educativos de los diferentes campus, así como de crear los diferentes planes estratégicos de expansión de la marca.

Misión

Satisfacer la necesidad de educación que promueva el espíritu emprendedor, basados en Altos Estándares de calidad Académica, que propicie el desarrollo de estudiantes, profesores, colaboradores y la sociedad.

Visión

Ser la mejor Universidad en cada región de influencia, generando crecimiento sostenible y ofertas académicas innovadoras con pertinencia para la sociedad.

Valores

- Disciplina
- Honestidad
- Equidad
- Libertad

Escudo



El escudo del Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. está constituido por tres líneas curvas que nacen de izquierda a derecha formando los escalones al éxito. En la parte superior está situado un cuadro motivo de la abstracción de la forma de un libro abierto.

Eslogan

“Pasión por Educar”

Balam



Es nuestra mascota, un Jaguar. Su piel es negra y se distingue por ser líder, trabaja en equipo y obtiene lo que desea. El ímpetu, extremo valor y fortaleza son los rasgos que distinguen.

PSICOMETRÍA

Objetivo de la materia:

La medición es una de las principales herramientas en el quehacer del psicólogo. Por tal motivo es esencial que dentro de su formación cuenten con el conocimiento sobre los aspectos esenciales para la aplicación e interpretación de instrumentos de medición como de los test ya validados y estandarizados que miran diferentes aspectos y de mayor uso en el campo de la psicología.

UNIDAD I

INTRODUCCIÓN DE LA MEDICIÓN EN PSICOLOGÍA.

- I.1.- Antecedentes históricos de la medición en Psicología.
- I.2 Definición de psicometría y test psicológicos
- I.3 Consideraciones éticas y sociales para la utilización de pruebas psicométricas.
- I.4 Aplicación de la psicometría en diversos campos de la psicología.
- I.5. Clasificación de pruebas psicológicas y psicométricas
- I.6 Validez y Confiabilidad de las pruebas
- I.7 Procedimiento de aplicación de pruebas: requisitos de aplicación, criterio de inclusión y exclusión. .
- I.8 Calificación de la prueba.
- I.9 Estructura y calificación del informe.
- I.10 El psicodiagnóstico y diagnóstico

UNIDAD II

APLICACIÓN E INTERPRETACIÓN DE PRUEBAS PROYECTIVAS

- 2.1.- La proyección como elemento básico de la medición en Psicología.
- 2.2.- pruebas proyectivas del dibujo de la figura humana; Lectura y aplicación de prueba (K. Machover)
 - 2.2.2 Interpretación de pruebas proyectiva del Dibujo de la Figura humana. (K.Machover)
- 2.3. Prueba proyectiva Casa, árbol, persona HTP; Lectura y aplicación de prueba (J. Buck)

2.3.- Interpretación de prueba proyectiva Casa, árbol, persona HTP; (J. Buck)

UNIDAD III

APLICACIÓN E INTERPRETACIÓN DE PRUEBAS PROYECTIVAS.

3.1 Prueba proyectiva Persona bajo la lluvia (Querol). Lectura y aplicación de prueba

3.1.1 Interpretación de prueba proyectiva Persona bajo la lluvia (Querol)

3.2 Prueba proyectiva de análisis de la Familia; Lectura y aplicación de prueba (Interpretación de L. Corman)

3.2.1 Interpretación de prueba proyectiva de análisis de la Familia (interpretación de L. Corman).

UNIDA IV

APLICACIÓN E INTERPRETACIÓN DE PRUEBAS DE INTELIGENCIA Y CAPACIDAD COGNITIVA

4.1.- Test Gestáltico Visomotor de Laureta Bender. Lectura y aplicación de prueba

4.1.2 Interpretación y análisis de resultados del Test Gestáltico Visomotor de Lauretta Bender.

4.2 Test de inteligencia no verbales de aplicación rápida:Test de Dominós

4.3 Test de matrices progresivas RAVEN

No	Concepto	Porcentaje
1	Trabajos Escritos	10%
2	Actividades web escolar	20%
3	Actividades Áulicas	20%
4	Examen	50%
Total de Criterios de evaluación		100%

INDICE

UNIDAD I

INTRODUCCIÓN DE LA MEDICIÓN EN PSICOLOGÍA.

I.1.- Antecedentes históricos de la medición en Psicología.....	9
I.2 Definición de psicometría	17
I.3 Consideraciones éticas y sociales para la utilización de pruebas psicométricas.....	22
I.4 Aplicación de la psicometría en diversos campos de la psicología.....	23
I.5. Clasificación de pruebas psicológicas y psicométricas.....	33
I.6 Validez y Confiabilidad de las pruebas.....	40
I.7 Procedimiento de aplicación de pruebas: requisitos de aplicación, criterio de inclusión y exclusión.	45
I.8 Calificación de la prueba.....	46
I.9 Estructura y calificación del informe.....	47
I.10 El psicodiagnóstico y diagnóstico.....	48

UNIDAD II

APLICACIÓN E INTERPRETACIÓN DE PRUEBAS PROYECTIVAS

2.1.- pruebas proyectivas del dibujo de la figura humana; Lectura y aplicación de prueba (K. Machover).....	49
2.1.1 Interpretación de pruebas proyectiva del Dibujo de la Figura humana. (K.Machover)...	51
2.2. Prueba proyectiva Casa, árbol, persona HTP; Lectura y aplicación de prueba (J. Buck)...	63
2.2.1.- Interpretación de prueba proyectiva Casa, árbol, persona HTP; (J. Buck).....	80

UNIDAD III

APLICACIÓN E INTERPRETACIÓN DE PRUEBAS PROYECTIVAS.

3.1 Prueba proyectiva Persona bajo la lluvia (Querol). Lectura y aplicación de prueba.....	84
3.1.1 Interpretación de prueba proyectiva Persona bajo la lluvia (Querol).....	85
3.2 Prueba proyectiva de análisis de la Familia; Lectura y aplicación de prueba (Interpretación de L. Corman).....	102

3.2.1 Interpretación de prueba proyectiva de análisis de la Familia (interpretación de L. Corman).....105

UNIDA IV

APLICACIÓN E INTERPRETACIÓN DE PRUEBAS DE INTELIGENCIA Y CAPACIDAD COGNITIVA

4.1.- Test Gestáltico Visomotor de Laureta Bender. Lectura y aplicación de prueba.....112

4.1.2 Interpretación y análisis de resultados del Test Gestáltico Vismotor de Lauretta Bender.....116

4.2 Test de inteligencia no verbales de aplicación rápida:Test de Dominós.....129

Unidad I

INTRODUCCIÓN DE LA MEDICIÓN EN PSICOLOGÍA.

Objetivo: El alumno conocerá los conceptos básicos referentes a los instrumentos de medición.

I.1.- Antecedentes históricos de la medición en Psicología.

El hecho de que las personas difieran en su comportamiento y que esas diferencias puedan medirse se ha reconocido desde los albores de la civilización. Platón y Aristóteles escribieron sobre las diferencias individuales hace más de 2000 años, y los chinos, desde la dinastía Chang (1115 a.C.), ya tenían un programa de pruebas para el ingreso de los funcionarios públicos que evaluaba destrezas importantes para la época, tales como arquería, equitación, música, escritura y matemática (Cohen y Swerdlik, 2000).

No obstante, en su acepción actual, el empleo de los tests psicológicos se inició en Europa a fines del siglo XIX. Durante la Edad Media la preocupación por la individualidad era prácticamente inexistente, permitiéndose poca libertad para la expresión y el desarrollo de la personalidad (Aiken, 2003). Es en el Renacimiento y la Ilustración cuando resurge el interés por el aprendizaje y la creatividad.

Sin embargo, recién a finales del siglo XIX se inicia el estudio científico de las diferencias individuales en lo que respecta a habilidades y rasgos de personalidad. Los tests se desarrollaron dentro del contexto de la formulación de la teoría de la evolución de las especies y las fases tardías de la Revolución Industrial, en el marco de una creciente preocupación por el aumento de la población, la mano de obra desocupada y la paulatina democratización de las escuelas.

En este contexto, surge un llamativo interés por las diferencias individuales, especialmente las de carácter hereditario, así como también por la adaptabilidad diferencial de los seres humanos a las exigencias de un entorno cambiante. Esta filosofía, denominada “darwinismo social”, centraba su interés en las diferencias de naturaleza hereditaria y la adaptabilidad de los seres humanos a las exigencias de la sociedad industrial (Sternberg, 1987).

Las diferencias observadas por el astrónomo Friedrich Bessel a comienzos del siglo XIX en los registros del paso de las estrellas a través de una línea del campo visual del telescopio, realizados por distintas personas, se convirtió en la primera evidencia de que algunas

capacidades humanas podían cuantificarse. El matemático belga Adolphe Quetelet fue el primero en plantear que la teoría estadística de la probabilidad podía aplicarse a la medición del comportamiento humano (Herrera Rojas, 1998).

A estas contribuciones se sumaron las de los primeros estudiosos de la psicofísica, tales como Gustave Fechner y Ernst Weber, y los fundadores de la psicología experimental, destacándose la figura de Wilhelm Wundt con su fuerte interés por medir la magnitud de propiedades psicológicas elementales a fin de formular leyes científicas. Estos autores también pusieron de manifiesto la necesidad de controlar las condiciones de prueba y tipificar los procedimientos. No obstante, el interés de los investigadores pioneros de la medición psicológica se orientó principalmente a la formulación de leyes generales que permitiesen predecir el comportamiento, y no tanto hacia la explicación de las diferencias individuales.

Es de particular relevancia la figura de Sir Francis Galton (1822-1911), primo del célebre Charles Darwin, quien a partir de sus estudios sobre la heredabilidad de la inteligencia, fue el principal responsable del inicio del movimiento psicométrico y del interés por la medición de las diferencias individuales. Este investigador inglés, interesado por el estudio de la herencia, creó un laboratorio antropométrico en Kensington, Inglaterra, donde cualquier persona podía evaluar su estatura, peso corporal, fuerza muscular, agudeza visual y otra serie de características sensoriales y motoras. Galton construyó varios tests de discriminación sensorial con la convicción de que éstos le permitían medir la inteligencia, y fue el primer investigador en adaptar algunas técnicas estadísticas para el análisis de los resultados de los tests, constituyéndose en el precursor del uso de procedimientos de análisis cuantitativos en investigación con humanos (Herrera Rojas, 1998). Con sus estudios sobre gemelos fue también uno de los fundadores de la genética del comportamiento, uno de los campos más influyentes en la psicología contemporánea (Loelhin, 1992).

En sintonía con las ideas de Galton, James Catell construyó diferentes tests de tiempos de reacción y otras funciones mentales simples. A este autor se le debe, además, la rápida difusión de los tests en los Estados Unidos y los primeros intentos por validarlos en relación con criterios externos, es decir, comprobar si efectivamente predecían comportamientos reales diferentes de la situación de evaluación, tales como el éxito académico de los estudiantes universitarios. Sin embargo, su aporte más significativo es el de haber introducido en la literatura psicológica el término *test mental* (Muñiz, 2001).

En el año 1895, el psicólogo francés Alfred Binet publicó un artículo en el cual criticaba los tests existentes en ese momento, considerando que medían funciones muy elementales y que poseían escasa capacidad predictiva en relación con criterios externos relevantes, tales como el rendimiento académico. Binet propuso crear tests de medición de funciones mentales más complejas, tales como juicio, memoria y razonamiento. Por su parte, Wissler (1901) demostró a comienzos del siglo XX que los tests sensoriales o de reacciones mentales simples no predecían en forma adecuada el rendimiento académico de los estudiantes. Todo esto propició la creación de medidas psicológicas más semejantes a las actividades de la vida cotidiana.

En este contexto se creó la primera escala de inteligencia, que integró las experiencias anteriores e introdujo ítems relacionados con juicio, comprensión y razonamiento. Binet y Simon, a pedido del gobierno francés, utilizaron por primera vez en 1905 una escala para identificar, entre los niños que ingresaban a primer grado, aquellos que padecían debilidad mental. Esta escala consistía en 30 problemas de dificultad creciente (comprensión verbal y capacidad de razonar con materiales no verbales) y representa el desempeño típico de los niños a una edad determinada.

En 1908 estos autores desarrollaron la noción de edad mental y también una escala más refinada que se constituyó en el prototipo de los tests individuales de inteligencia. En la revisión de la escala Binet-Simon, realizada por Terman y conocida como Stanford-Binet, aparece la noción de Cociente

Intelectual (CI). La propuesta de Terman del CI como unidad de medida de la inteligencia, con todas sus limitaciones (entre las que se destaca el hecho de que los cocientes intelectuales no serían comparables entre edades, debido a diferencias en la variabilidad de la ejecución del test), tiene una gran importancia en la psicometría, al punto tal que el CI se convirtió casi en un mito.

En esta época también fueron muy importantes los descubrimientos de un grupo de investigadores que perfeccionaron diferentes índices y modelos de análisis estadísticos, particularmente en la medición de la inteligencia. Se destacaron los trabajos de Karl Pearson (1857-1936), discípulo de Galton, quien desarrolló el coeficiente de correlación que lleva su nombre (“producto momento de Pearson”), sentando las bases para el análisis estadístico que se realiza actualmente en psicología.

Por otra parte, Charles Spearman (1927) inició una serie de investigaciones sobre las funciones cognitivas que lo llevaron al desarrollo del análisis factorial. Apoyándose en la observación de correlaciones entre tests, Spearman plantea su famosa teoría de dos factores. Según esta teoría, las puntuaciones de los tests pueden explicarse a través de dos factores: uno general, conocido como el factor g, que es común a todas las variables medidas, y uno específico, s, que sería exclusivo de cada una de esas variables.

Pocos acontecimientos en la historia de los tests mentales han tenido una importancia tan grande como la formulación de la teoría de los dos factores de la inteligencia. Sobre ese fundamento se han construido numerosos tests, no sólo de inteligencia sino también de personalidad, intereses y otros constructos psicológicos. Spearman concibió también la teoría de la confiabilidad de los tests y, junto a Thorndike, el modelo estadístico de puntuaciones conocido luego como Teoría Clásica de los Tests (Martínez Arias, 1995).

La Primera Guerra Mundial generó grandes problemas para la selección y adiestramiento de millones de combatientes. El programa de selección masiva en el que se involucraron los psicólogos más capaces de la época significó una prueba de la madurez de la teoría y la técnica psicométrica. Se elaboraron los De este modo, en el nivel (edad mental) de 3 años se agruparon todos los ítems que resolvía el 80% de los niños normales de esa edad y así sucesivamente hasta los 13 años (Binet y Simon, 1916; Anastasi y Urbina, 1998).

primeros tests colectivos de inteligencia para la clasificación de grandes masas de reclutas, los célebres tests Alfa y Beta del ejército norteamericano. El test Army Alfa, elaborado por psicólogos militares dirigidos por Yerkes (1921), estaba constituido por ocho subtests que medían aspectos tales como razonamiento práctico, analogías y razonamiento matemático. El Army Beta era una versión no verbal del anterior, utilizada para la evaluación de combatientes con capacidades lingüísticas limitadas o que no eran angloparlantes.

Woodworth (en Anastasi y Urbina, 1998) desarrolló su Personal Data Sheet, un autoinforme con preguntas sobre sintomatología mental, tales como ¿usted toma whisky todos los días? (*en mi caso debo reconocer que sí*). La finalidad de este instrumento era detectar soldados con trastornos psicológicos y que no fueran aptos para el servicio militar durante la Primera Guerra Mundial. Este inventario se convirtió en modelo para los inventarios de personalidad posteriores, más sofisticados, que revisaremos más adelante. La amplia difusión de los tests

colectivos durante la primera conflagración mundial fue observada con interés por los educadores, dada la practicidad de estos instrumentos.

Como consecuencia de todas estas innovaciones se produjo una actividad creciente de construcción de pruebas y se desarrollaron las nociones iniciales de estandarización y validación de los tests mentales.

Es importante destacar en esta época la obra de Rorschach (1921), el psiquiatra suizo que publicó una técnica de psicodiagnóstico basada en una serie de láminas con manchas de tinta, recomendando su uso como herramienta de investigación. El test de Rorschach configuró una nueva tendencia en la evaluación psicológica vinculada con modelos teóricos psicodinámicos.

El año 1935 ha sido calificado como “bisagra” entre el período

“histórico” y “moderno” dentro de la psicometría (Sternberg,

1987). Ese año se fundó la Sociedad Psicométrica por un grupo de investigadores agrupados en torno a la figura de L. Thurstone, investigador de la Universidad de Chicago. También en este año surge la primera publicación especializada en la medición psicológica, *Psychometrika*, que continúa vigente en la actualidad.

La mayoría de los tests publicados hasta ese momento se basaban en la concepción de la inteligencia como rasgo unitario.

Los investigadores nucleados en la Sociedad Psicométrica desarrollaron una innovación fundamental: el análisis factorial moderno, un método que demostraba con claridad que la inteligencia es algo más que una capacidad unitaria. El psicólogo estadounidense Thurstone realizó una serie de aportes a la lógica y los fundamentos matemáticos del análisis factorial, logros que facilitaron la medición de aptitudes más específicas, que contribuyen al desempeño cognitivo más allá de la influencia de la inteligencia general o *g*. El test de Aptitudes Mentales Primarias de Thurstone (1935) fue un modelo para las baterías de tests multifactoriales posteriores, inaugurando una nueva manera de concebir y medir la inteligencia.

Como hemos dicho, con el empleo del análisis factorial se construyeron numerosos tests, no sólo de inteligencia, sino también de personalidad, intereses y otros atributos psicológicos.

Teorías contemporáneas tales como la de la inteligencia fluida (*Gf*) y cristalizada (*Gc*) de Cattell (1967), la teoría de los cinco factores de la personalidad (Norman, 1963; Costa y Mc Crae, 1999; Goldberg, 1999) y otros modelos semejantes (Caroll, 1993) constituyen un refinamiento de los postulados precursores de Spearman y Thurstone.

La Segunda Guerra Mundial, con sus necesidades de incorporación de millones de reclutas, también estimuló la construcción de tests de aptitudes específicas, que fueron muy útiles para seleccionar pilotos, bombarderos, operadores de radio y otras funciones militares especializadas. Por esa época, Guilford (1967) construyó para la fuerza aérea una batería de tests que medían diferentes factores de la estructura de la inteligencia humana. El Test de Aptitudes Diferenciales (Bennet, Seashore y Wesman, 2000), entre otros similares, son herederos de esos descubrimientos.

La década de 1950 es considerada como una fase “madura” de la teoría de los tests, puesto que aparecieron textos que con el tiempo serían clásicos y dejarían establecidos los fundamentos teóricos de la psicometría. Surge en ese momento histórico una corriente de revisión y análisis de la fundamentación científica de las pruebas. Los trabajos realizados en este período versan en su gran mayoría sobre teoría de la medición, los principios y fundamentos de la medición en psicología, los problemas de validez y confiabilidad y, en síntesis, la construcción de una teoría psicométrica. Así, pueden mencionarse *Theory of Mental Tests* (Gulliksen, 1950) y las normas técnicas iniciales de la APA, entre otras obras valiosas (Hogan, 2004).

En la década de 1960 se comenzó a criticar esta concepción clásica de la teoría de los tests, al tiempo que aparecían teorías alternativas. Hay dos modelos originados en esa época que prevalecen en la literatura psicométrica actual: el de maestría de dominio y el de rasgo latente. Dentro del primero se ubican los denominados tests con referencia a criterio, término introducido por Glaser (1963), que miden un dominio de conocimiento claramente delimitado. Estos tests están íntimamente ligados al campo educativo. Por otra parte, la teoría de rasgo latente (Rasch, 1963) derivó en la Teoría de Respuesta al Ítem (Lord, 1980), uno de los paradigmas relevantes de la psicometría contemporánea. Ambos enfoques serán revisados más adelante.

En los últimos años del siglo XX se produjo un acercamiento entre la psicometría y la psicología cognitiva, y se elaboraron modelos psicométricos denominados “modelos componenciales” que incorporan los diferentes componentes de los procesos cognitivos en la resolución de un problema (Van der Linden y Hambleton, 1997; Prieto y Delgado, 1999). Estos modelos también se conocen como “evaluación inteligente”; en ellos se presentan tareas que son comunes en la vida real. Un modelo componencial requiere: a) un análisis de las operaciones mentales

(componentes cognitivos) que intervienen en la resolución de los ítems y b) un modelo matemático que estime la probabilidad de responder correctamente el ítem teniendo en cuenta sus propiedades psicométricas y el nivel de conocimiento del sujeto.

El uso de las computadoras en psicometría tuvo un notable incremento desde la década de 1980, aplicándose en casi todas las instancias de la evaluación psicológica. Debido a su consistencia, la computadora lleva al extremo la estandarización y objetividad de un test. Algunas de las aplicaciones más interesantes de la informática en los tests psicológicos son:

a) *Bancos de ítems*: La forma de presentación más habitual de un test es un cuadernillo impreso con los ítems a resolver. Sin embargo, un test bien ajustado para determinados propósitos puede ser rápidamente creado a partir de un banco de ítems. Una escuela puede solicitar a un editor algunos tests adecuados a los contenidos de su currícula. En la actualidad es posible elaborar un banco de ítems y, a partir del mismo, construir tests con una computadora. Otra posibilidad es generar un número ilimitado de formas equivalentes de un test, seleccionándolas con el mismo criterio de un banco de ítems. Un procedimiento denominado GAI (generación automática de ítem) permite generar ítems mediante determinados algoritmos, que requieren programas específicos como el Rasch Item Calibration Program (RASCAL, 1989) u otros semejantes. La Teoría de Respuesta al Ítem, revisada al final de este texto, constituye el marco conceptual y metodológico para el desarrollo de bancos de ítems de tests.

b) *Administración y puntuación asistida por computadora*: Las computadoras son adecuadas para administrar y puntuar los tests. Al aplicar una prueba en formato computarizado se obtienen mediciones precisas e instantáneas, no hay errores en la corrección y se consiguen informes legibles con posibilidad de transmisión y multicopias impresas.

Además la interacción con las computadoras fascina a las nuevas generaciones y se espera que esto vaya en aumento creciente. Un inconveniente es que la informatización puede ocasionar una pérdida de la riqueza de las observaciones no formales que realizan los administradores expertos durante la aplicación de un test individual, algo que puede atenuarse si el administrador acompaña el proceso de respuesta del individuo al test computarizado (Cronbach, 1998).

c) *Software de simulación*: Las nuevas tecnologías incrementan notablemente la variedad de los estímulos incluidos en los tests. Los simuladores de vuelo, por ejemplo, representan de modo realista el instrumental que deben manipular los pilotos y proporcionan continua

retroalimentación de los resultados de sus operaciones. Aunque fueron diseñados para entrenamiento, estos dispositivos pueden también ser empleados para la evaluación del progreso en el aprendizaje en cualquier dominio.

La mayoría de los tests empleados en las diversas áreas de la psicología disponen de versiones computarizadas. El directorio de *software* psicológico de la APA (1999) describe regularmente centenares de programas para administrar y/o interpretar tests por computadoras. Estas tecnologías permiten economizar el proceso de puntuación y elaboración de perfiles y, al mismo tiempo, mejoran la precisión y objetividad de los tests convencionales (de lápiz y papel) al eliminar los errores que se cometen durante la puntuación manual de los mismos.

El alcance de la informática en psicometría no se limita al empleo de tests asistidos por computadora. En las últimas décadas se ha diseñado una amplia variedad de programas estadísticos que incluyen rutinas y menús adecuados para resolver problemas de investigación en este dominio (estudios correlacionales, análisis factorial, entre otros). En el apéndice de este libro presentamos ejemplos de algunos análisis psicométricos realizados con *software* estadístico moderno.

La búsqueda de información relacionada con los tests también se ve sumamente facilitada por los recursos disponibles en Internet, donde se encuentran bases documentales de gran utilidad como la que ofrece el sitio web de la American Psychological Association (www.apa.org), así como revistas y portales científicos *on line* (www.sciencedirect.com, por ejemplo), y editoriales abocadas exclusivamente a la publicación de tests, tales como TEA en España (www.teaediciones.com).

En la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba existe una revista electrónica especializada, *Evaluar*, que periódicamente publica trabajos teóricos y empíricos relacionados con la medición psicológica y educativa (www.revistaevaluar.com.ar).

En síntesis, la psicometría moderna evidencia tres características fundamentales: a) la importancia de la teoría de respuesta al ítem en la construcción de tests, coexistiendo con la teoría clásica de los tests (y en algunos casos reemplazándola); b) la presencia creciente de los tests basados en computadora en lugar de los tests de lápiz y papel, y c) el diseño de ítems más atractivos y realistas, que incorporan recursos audiovisuales y de simulación computarizada, hecho que promete una nueva generación de tests de mayor validez (Kaplan y Saccuzzo, 2006; Moreno, Martínez y Muñiz, 2004).

Las escalas más utilizadas para la medición de la inteligencia en nuestro medio son las elaboradas por David Wechsler en 1939, con varias actualizaciones posteriores; las últimas referentes al WISC-IV (Wechsler, 2005), para niños y adolescentes, y el WAIS-III (Wechsler, 1999), para adultos. Todas las escalas de Wechsler comprenden subtests verbales y de ejecución. Los ítems de los subtests verbales plantean problemas del tipo *¿Qué significa arrogante?*, o *Menciona un planeta de nuestro sistema solar que no sea la Tierra*; los subtests no verbales consisten, por ejemplo, en ensamblar objetos a la manera de un rompecabezas.

Análisis psicométricos contemporáneos de las escalas Wechsler identificaron cuatro factores de inteligencia subyacentes (organización perceptual, memoria de trabajo, comprensión verbal y velocidad de procesamiento). En la última versión del WISCIV las puntuaciones se interpretan en función de esos cuatro factores y no en la forma tradicional de inteligencia verbal y de ejecución. En las versiones actuales de las escalas Wechsler los ítems están ordenados según los parámetros de dificultad y discriminación de la teoría de respuesta al ítem (Hogan, 2004).

1.1. Definición de psicometría y pruebas psicológicas

La Psicometría es una disciplina científica encuadrada dentro del marco de la Metodología de las Ciencias del Comportamiento y directamente relacionada con el campo de la medición psicológica.

Hace uso intensivo sobre todo de cálculos y análisis estadísticos para extraer información útil a partir de la administración repetida de un mismo test a un grupo amplio de personas.

La psicometría es la rama de la psicología que se encarga de estudiar las teorías, métodos y técnicas que permiten o mejor dicho sustentan las medidas indirectas de los fenómenos psicológicos. Desde sus inicios como ciencia hasta la actualidad, los avances en este campo, realizados por psicólogos, educadores, estadísticos, entre otros, han sido impresionantes, convirtiendo lo no observable, al menos de forma directa, en fenómenos observables, es decir, lo subjetivo en algo objetivo, tarea nada fácil, pero que ahora es posible, obteniendo mediciones con bastante precisión. Dentro de la obra de Livia y Ortiz (2014) se permite conocer el gran avance conseguido en esta área.

La Psicometría tiene como finalidad llevar a cabo la medición de la conducta, tanto en el ser humano como en los animales, lo que constituye uno de los pilares fundamentales de la ciencia psicológica, ya que el hombre cada día se interesa más por comprender su propia naturaleza y, por ende, la de los demás; puesto que en el mundo en que vivimos, los problemas que se

plantean son primordialmente de naturaleza humana e impiden a menudo una trayectoria más sencilla en el desarrollo de los seres humanos.

En el desenvolvimiento de la psicología como ciencia, ha sido necesario realizar estudios a fin de poder determinar si difieren los seres humanos entre sí y en qué grado se presentan estas diferencias, lo que ha originado, desde hace aproximadamente un siglo, el desarrollo de la instrumentación adecuada para evaluar cuantitativamente las diferencias y las semejanzas existentes entre los individuos. Aún cuando se ha expresado que los psicólogos deben estar más interesados en las diferencias individuales que en las constantes de las personas, es necesario, a veces tener en cuenta cuáles atributos aparecen en mayor o menor grado, consistentemente, en sujetos o grupos diferentes.

Desde luego, haremos notar que los atributos, características, habilidades o rasgos que generalmente intentamos medir no lo hacemos de manera directa, sino por medio de la expresión conductual externa y observable. No podemos medir directamente las aptitudes matemáticas de un individuo; sólo podremos hacerlo cuando le solicitemos que resuelva cierto número de problemas, mediante los cuales el psicólogo constructor de instrumentos de medición sabe que puede hacerlo.

La ciencia psicológica se define a través de teorías psicológicas, las cuales no son más que un conjunto de afirmaciones acerca de una serie de conceptos que nos permiten describir algunos aspectos, hasta cierto punto limitados, del universo conductual. Frecuentemente construimos modelos formales que estructuran los conceptos generales de la teoría, que explican parcialmente la misma y que están relacionados de manera sistemática con fenómenos observables. Estos modelos tienen como propósito fundamental realizar la deducción lógica de las relaciones específicas y generales que no han sido empíricamente demostrables, pero que pueden serlo.

La psicología tiene una tarea esencialmente explicativa, común a todas las ciencias, pero más arraigada en ésta debido a su etapa “un tanto inicial” de desarrollo.

Cuando consideramos una regla de correspondencia para relacionar algún concepto precientífico mediante datos observables, de hecho estamos intentando obtener una explicación del concepto original.

Una de las funciones de toda teoría de la medición consiste en emplear construcciones hipotéticas, y las desviaciones de la medida de esos valores hipotéticos constituyen la explicación de “eventos paradójicos”.

La medición en psicología, como en cualquier otra ciencia, se inicia con la identificación de elementos del mundo real con los elementos o construcciones de un sistema lógico abstracto, al cual llamamos modelo; por ejemplo, el concepto de estatura de una persona se define fácilmente, teniendo en cuenta tres situaciones: a) identificación del objeto que va a ser medido, es decir, la persona (o la unidad experimental); b) identificación de las propiedades o conducta que va a ser medida (en este caso, la distancia que hay de los pies a la cabeza en posición erecta), y c) identificación de las reglas mediante las cuales asignamos un número a esta propiedad que va a ser medida (el metro).

A menudo, la identificación de elementos del mundo real con los del sistema matemático puede hacerse fácilmente, como ocurre en el caso de los “volados” (lanzar una moneda al aire) en donde puede caer “águila o sol” o bien “cara o cruz”, descartando, desde luego, la posibilidad de que caiga de canto; asociamos estas dos posibilidades definiéndolas como A y B, las cuales son mutuamente exclusivas ya que sólo es factible la relación de una de estas posibilidades. Podemos decir entonces que estas “designaciones simbólicas” A y B constituyen una medida; de aquí se deriva un concepto amplio y generalizado de lo que entendemos por medición: es *el procedimiento mediante el cual asignamos números (calificaciones, + medidas) a las propiedades, atributos o características de los objetos (o de unidades experimentales), estableciendo las reglas específicas sobre las que se fundamentan tales asignaciones.* El procedimiento de medición especifica una regla de correspondencia, un patrón a partir del cual a estos eventos les corresponderá un subconjunto de números reales.

Las construcciones de la teoría psicológica están expresadas por medio de palabras; no obstante, tienden a traducirse en significados connotativos. Los modelos matemáticos difieren de los modelos puramente verbales en que aquéllos emplean sistemas matemáticos exactos generalmente de alto orden (álgebra o cálculo) mediante los cuales las construcciones elementales pueden manipularse a fin de facilitar las deducciones del modelo. Estas construcciones, aún cuando son más explícitas, tienden a tener menor significado connotativo y probablemente menor riqueza conceptual; por tanto, puede decirse que su utilidad actualmente se encuentra limitada en sus aplicaciones al universo conductual.

Las construcciones teóricas se relacionan con el universo conductual mediante variables que se consideran como medidas o indicadores resultantes de observaciones introspectivas.

Definición de test/pruebas psicológicas.

Los tests psicológicos se construyen, en general, para medir constructos que no pueden observarse directamente. Nunnally y Bernstein (1995) afirmaron que nunca se miden las personas sino algunos de sus atributos, es decir, características particulares de los individuos. En psicología nadie se propone “medir” un niño, sino su inteligencia, estabilidad emocional o autoestima, por ejemplo. Por otro lado, las operaciones de medición en psicología son casi siempre indirectas, vale decir, suponen la determinación de los indicadores del fenómeno a medir.

Como argumentó Martínez Arias (1995), el estatus actual de la psicología genera una serie de dificultades para el desarrollo de instrumentos científicos de medición, a saber:

- a) Un mismo constructo psicológico puede ser definido de manera diferente, por lo cual distintos procedimientos de medida pueden conducir a inferencias disímiles en relación a aquél.
- b) Es difícil determinar las características de una muestra de elementos (ítems) de un test para que sea representativa, en cuanto a extensión y variedad de contenidos, del dominio o constructo que se quiere medir.
- c) Como consecuencia de lo expresado en los puntos anteriores siempre existen errores en las medidas.
- d) Las escalas de medición usadas en psicología carecen, casi siempre, de cero absoluto y de unidades de medidas constantes.

Aun con estas deficiencias, el nivel de precisión alcanzado por la medición en psicología permite exhibir algunas ventajas respecto a la observación natural o no formal del comportamiento, entre ellas:

- Una de las principales es la objetividad, que implica que una afirmación fáctica es posible de verificar por otros científicos en forma independiente.
- La posibilidad de medición de las variables facilita el desarrollo de investigaciones. Según Nunnally (1991), los avances en las ciencias en general, y en la psicología en particular, se relacionan con los adelantos en los métodos de medición, aunque lo opuesto también es una realidad constatable en la historia de la ciencia.

- Los índices numéricos utilizados por los tests permiten comunicar los resultados de una evaluación con mayor precisión.

De este modo, los tests proporcionan discriminaciones más sutiles que la clasificación intuitiva que un maestro podría hacer de sus estudiantes, incluyéndolos en categorías poco discriminativas como “brillante”, “promedio” o “debajo del promedio”, por ejemplo.

- El desarrollo de tests es un proceso complejo, pero el resultado final es un procedimiento estandarizado más sencillo y breve que la observación. Pensemos, en relación con esta última aseveración, en el tiempo requerido para administrar y puntuar un test en comparación con el tiempo que demandaría la observación del desempeño o comportamiento de una persona en su ambiente natural (escuela o trabajo, por ejemplo).

La delimitación del concepto de *tests psicológicos* no es sencilla, y a lo largo de la historia de la psicología ha suscitado innumerables polémicas. El término inglés *test* (prueba, examen) proviene del vocablo latino *testa-testis*, que denominaba una balanza utilizada en la antigüedad para pesar vasijas de oro (Cortada de Kohan, 1999).

De acuerdo con Anastasi y Urbina (1998), un test es un instrumento de medición del comportamiento de un individuo, a partir del cual pueden inferirse otros comportamientos relevantes. En 1999 la American Psychological Association (en adelante APA) definió a los tests como *un procedimiento por medio del cual una muestra de comportamiento de un dominio especificado es obtenida y posteriormente puntuada, empleando un proceso estandarizado*. Esta definición comprende no sólo a los tests de ejecución máxima, donde las respuestas son evaluadas por su corrección y calidad sino también a los de comportamiento típico (inventarios de personalidad, por ejemplo) siempre que respeten el postulado anterior.

El concepto de “evaluación” es más comprensivo que el de test y se refiere al proceso que permite integrar la información obtenida por medio de tests con la proveniente de otras fuentes, tales como la información relacionada con la historia clínica, familiar, ocupacional o educacional de una persona.

1.3 Consideraciones éticas y sociales para la utilización de pruebas psicométricas.

Protecciones. Las normas éticas de los psicólogos (APA,1992), requieren que estos profesionales empleen sólo técnicas o procedimientos que estén dentro de su competencia. Además en general los editores de materiales de pruebas restringen su venta a individuos o instituciones que pueden demostrar su capacidad para aplicar, calificar e interpretar pruebas. Entonces, la venta de pruebas no está abierta, sino que depende de la capacitación del usuario. La mayoría de las personas suponen que tienen que revelar tanto tan poco como deseen de sus actitudes, sentimientos, temores o aspiraciones. Por supuesto, con los procedimientos sutiles o indirectos de evaluación, una persona evaluada no siempre puede juzgar con completa certidumbre si una respuesta dada es deseable. Pero cualquiera que sea la naturaleza de la prueba el individuo tiene derecho a una explicación plena de sus propósitos y del empleo que se dará a los resultados.

Sólo deben aplicarse a la persona las pruebas pertinentes para los propósitos de evaluación.

Confidencialidad.

Cuando se evalúa a un individuo, se deben hacer todos los esfuerzos por explicar el los propósitos y utilización de las pruebas y proporcionar información acerca de las personas o instituciones que tendrán acceso a los resultados. Si un individuo da su consentimiento informado, el procedimiento de evaluación puede continuar.

Predisposición de la prueba.

El clínico debe poder superar la predisposición de la prueba mediante la utilización de ecuaciones de predicción diferentes (y más apropiadas) para diferentes grupos. Es decir, la predisposición entra en juego cuando el psicólogo clínico hace predicciones son base a asociaciones empíricas que son características de otro grupo de interés (por ejemplo, varones), pero no los miembros del grupo de interés (mujeres). La meta consiste en investigar la posibilidad de validez confidencial y, de encontrarse, se debe emplear la ecuación apropiada de predicción para ese grupo.

1.4 Aplicación de la psicometría en diversos campos de la psicología.

En esta sección es importante referirnos, aunque sea brevemente, al cómo, por qué y para qué se utilizan los test psicológicos en las áreas, al menos las más comunes de la ciencia psicológica en México, ya que a menudo se cometen errores que conducen no sólo al desprestigio de quien emplea los instrumentos e ignora alguna información al respecto, sino de la profesión

misma, ocasionando con ellos, críticas de los mismos psicólogos, que suponen por ausencia del conocimiento del campo de la medición psicológica, en su mayor extensión que los tests no representan ninguna utilidad. Al respecto, puede plantearse la siguiente pregunta, ¿acaso ya se ha encontrado alguna forma de obtener información acerca del comportamiento humano que sea mejor y más rápida, aunque no absoluta, porque en el campo de la ciencia lo único absoluto son las matemáticas?

En principio, actualmente suele hablarse de cuatro áreas de trabajo, desarrollo e investigación psicológicas: a) la psicología industrial; b) la psicología clínica; c) la psicología educativa, y d) la psicología social.

En cada una de estas áreas, los tests son diferentes tanto en su contenido como en su utilización. A veces algunos de ellos pueden servirnos en todas o en algunas de las áreas para obtener información.

Psicología Industrial

Desafortunadamente, el desarrollo, tanto de los métodos como de personal capacitado para el trabajo psicológico en el campo industrial, se encuentra censurado hasta cierto punto por aspectos de tipo social y ético profesional.

Desde luego, en forma general, la psicología industrial aplicada tiene en su contenido la selección y colocación de personal de trabajadores, el entrenamiento en la o las tareas que el trabajo específico implique y los problemas de relaciones humanas.

El mayor problema que se presenta en este campo es el de los factores humanos. Al respecto, el trabajador desempeña un importante papel en esta área, y su intervención ha sido, en los últimos años, motivo de un sinnúmero de investigaciones, que han conducido al reconocimiento de la complejidad que existe entre la relación del trabajo u oficio del empleado y muchos aspectos de su vida. Así pues, tanto su vida social como personal están supeditadas a su actividad específica en muchas formas, y viceversa. Su necesidad de trabajar, el gusto que encuentre en el desarrollo de sus tareas, su capacidad creativa para lograr desarrollar más allá de lo que le piden, la satisfacción por sus propios logros, en suma, sus sentimientos personales hacia sus objetivos sociales y personales forman parte del papel que desempeña en la industria. La industria está organizada para incrementar el trabajo y llegar a la producción de sus objetivos finales. (Los factores humanos mencionados llevan a este incremento). Sin embargo, lo importante es reconocer que al ser aceptados los factores humanos como parte primordial de

la industria, ésta tiene la obligación de comportarse recíprocamente con el trabajador. Así pues, está obligada a atender acuciosa y constantemente la adaptación de las necesidades y habilidades del trabajador a sus tareas.

A grandes rasgos, las implicaciones sociales concomitantes con el desarrollo de la industria son las siguientes: cambio en el nivel de vida del trabajador, modificación de la forma de organización del trabajo, y cambios en las condiciones de confort o comodidad social. Esto debe ser conocido, estudiado y entendido por aquellos psicólogos que se dediquen a este campo profesional.

Psicología científica

Este tipo de psicología tiene pocas soluciones específicas ya estructuradas para resolver la problemática humana en la industria, debido a la complejidad de la estructura conductual, que impide establecer generalizaciones, dada la variabilidad de los individuos en cuanto a su comportamiento y, sobre todo, ya situados en el ambiente del trabajo. Es ahí donde la capacidad y los conocimientos del psicólogo pueden y deben crear los implementos necesarios apropiados a la situación y establecer reglas que sean útiles para la solución de problemas conductuales en el trabajo.

Además, en el lado opuesto, encontramos la situación de la fábrica, oficina o lugar donde el trabajador ha de desempeñar sus labores. Estas siempre son diferentes de las que pueden crearse artificialmente en un laboratorio para investigar el área industrial. (Creemos que, efectivamente, el laboratorio, no sólo en la psicología industrial, sino también en la psicología general, no representa completamente las situaciones reales). Los laboratorios son de gran utilidad, siempre y cuando el psicólogo entienda que los hallazgos que ahí tienen lugar no pueden ser aplicados rígidamente, sino que debe haber una flexibilidad, la cual será dada por los conocimientos, la práctica, la experiencia, y sobre todo, la comprensión de lo que es su tarea.

Como este libro solamente se refiere a la aplicación de los tests al campo de la industria, nos concretamos a exponer esto que consideramos necesario para que el estudiante advierta las limitaciones que existen con el instrumental psicológico en la industria.

Así pues, en la ejecución de un trabajo existen factores que son determinantes para que aquél tenga una realización eficiente. Estos factores varían en cada situación particular y en cada

individuo, lo cual obliga a los psicólogos industriales a una constante revisión de sus instrumentos, es decir, a una constante revisión de la confiabilidad y validez de estos últimos.

Evaluación de los instrumentos en el campo de la Psicología industrial

Cuando no se tiene una visión clara de los requisitos necesarios para la ejecución de las tareas que un determinado trabajo exige, no se está en condiciones de hacer una elección adecuada del personal que habrá de desempeñarlo.

Uno de los primeros pasos para realizar la selección y clasificación del personal de trabajo es el *análisis del trabajo*, especializado o no, y cualquiera que sea el nivel o rango de que se trate. Esto incluye tanto la descripción como la especificación del trabajo u ocupación, las cuales tienen relación con las condiciones físicas y administrativas, así como con los métodos y procedimientos del trabajo.

Para poder predecir la efectividad y el éxito en una tarea, deben tenerse en cuenta todos los elementos que implica el trabajo, es decir, debe evaluarse la tarea. Así pues, hay que considerar los métodos y procedimientos de trabajo, el instrumental y equipo y los programas de entrenamiento.

Sin embargo, como para hacer un análisis efectivo es necesario observar tanto al trabajo como al trabajador, habrá que apreciar la forma natural en que este último se desempeña, a fin de determinar las actividades u operaciones que realiza para obtener su objetivo de trabajo.

Una de las primeras observaciones a establecer es la capacidad de aprender que tenga el trabajador, así como su habilidad para ejecutar las operaciones necesarias; descripciones que deben darse en términos cuantitativos, a fin de obtener la norma de ejecución individual a partir de la comparación con un cierto número de individuos.

La medición del aprendizaje y de las habilidades de los sujetos sirve para los siguientes propósitos: a) para pronosticar el éxito o fracaso de los trabajadores de nuevo ingreso; b) para tener datos objetivos con miras a la promoción, cambio o retiro del trabajador; c) como medio para evaluar la propia organización por secciones y en su totalidad; d) para evaluar la capacidad, calidad y productividad de los equipos, instrumentos y condiciones de trabajo; e) para observar la extensión con que los instrumentos de medición psicológica estén siendo útiles a los propósitos del psicólogo seleccionador y clasificador de personal; f) para evaluar los programas de entrenamiento que se estén realizando, y g) como base para la elaboración de nuevos

instrumentos, programas de entrenamiento, etcétera. Otro aspecto muy importante es el poder advertir, mediante los instrumentos adecuados, la situación de las relaciones interpersonales a diversos niveles y las posibles razones que estén determinando ciertas situaciones (negativas o positivas).

Los instrumentos psicológicos de mayor utilidad en este campo, guardando siempre las limitaciones indicadas anteriormente, son:

- a) La entrevista psicológica, la cual sirve para obtener una serie de datos personales, indispensables para el trabajo. Dicha entrevista debe ser preparada de antemano, en función del análisis previo de las características que se requieren para el desempeño del trabajo.
- b) Grupos de tests que midan la capacidad de aprendizaje del examinado, ya que este aspecto es fundamental en todo tipo de actividad conductual humana.
- c) Escalas, tests, etcétera, de habilidades múltiples y especiales.
- d) Tests de rendimiento intelectual. Aún cuando este tipo de instrumento no es fundamental, sí se requiere un mínimo de información acerca de ciertos factores que miden estos instrumentos, como la comprensión, atención, capacidades de anticipación, planeación de las tareas, etcétera, con el fin de poder ratificar los instrumentos diseñados para probar la capacidad de aprendizaje.

Consideramos que estos son los instrumentos más importantes para la selección y clasificación de personal, ya que tienen la ventaja de dar resultados que caracterizan a los tests que se emplean en la industria: la predicción de la eficiencia, tanto del trabajador como de la organización.

En nuestra opinión particular, realmente debe hacerse una clasificación de personal, más que una “selección” del mismo. Esto nos permitirá ser más justos y en la designación de las tareas que deberán realizar los aspirantes. La selección es realmente “eliminación”. La “clasificación” conduce a la “colocación” de las personas en aquellas ocupaciones o puestos en donde puedan rendir mejor, permitiendo así la posibilidad de elaborar programas de entrenamiento que ayuden a las personas, en vez de eliminarlas, impidiéndoles realizar las tareas para las que están capacitadas.

Utilización de los tests en psicología clínica

Uno de los problemas que más se han estudiado es el de la utilidad de los tests psicológicos en el diagnóstico de todos aquellos aspectos de la conducta que se ha dado en denominar

personalidad. Haremos aquí un paréntesis para explicar la frase anterior: consideramos que no es posible, en el funcionamiento real de un individuo, separar su actividad intelectual, sus actitudes, intereses, valores, creencias y características peculiares de comportamiento (rasgos), sino solamente para su estudio. El hombre funciona como una unidad; cuando actúa expresa no sólo la forma en que ha recibido la estimulación del mundo exterior y la ha codificado, sino también cómo reacciona ante él, tanto en la forma en que lo ha percibido, como en la manera en que lo ha experimentado.

Desde luego, en el campo de la psicología clínica se ha desarrollado, desde un principio, una gran cantidad de tests para medir los rasgos de la personalidad. Aquí ocurre un fenómeno común siempre que se trata de medir algo: según el aspecto que se mida de ese algo, que es una unidad, el constructor del instrumento de medición dará su propia definición de acuerdo a su punto de vista, muchas veces teniendo en cuenta que está midiendo el o los elementos sobresalientes del fenómeno. Así ha ocurrido en las definiciones de conceptos tan complejos, como son los de personalidad e inteligencia.

Por cuanto toca a la personalidad, encontramos que existen diversas definiciones y que cada uno corresponde, en la mayoría de los casos, a las diferentes aproximaciones teóricas que llevan consigo un instrumento de medición para probar experimentalmente que los datos corresponden a la realidad. Sin embargo, todas las definiciones dadas incluyen todos los rasgos de la habilidad humana que, para su estudio, se separan.

El estudio de la personalidad tiene una amplia relación con lo que las personas son o parecen ser en un momento dado y en la forma en que adquirieron esa manera de comportamiento.

Desde luego, la forma tradicional de medición en psicología clínica, en relación con la personalidad, tiene que ver con la primera parte de la afirmación anterior. No obstante, para explicarnos cómo ha desarrollado el individuo un conjunto de rasgos, tendríamos que recurrir a mecanismos genéticos, los cuales hasta ahora poco pueden aportar a la teoría del aprendizaje, sobre todo al aprendizaje social, que influye definitivamente en la forma específica de ser (rasgos) de cada persona.

La psicología clínica no sólo tiene que ver con los problemas estrictamente de enfermedad mental, sino con todo aquello que se considere alteraciones conductuales.

Por otra parte, para llevar a cabo estudios clínicos no es indispensable que el instrumento sea estrictamente de construcción para medir problemas psicológico-clínicos, sino que cualquier

instrumento de medición –en este caso, los tests psicológicos en general- puede darnos datos importantes acerca de comportamientos considerados como fuera de la norma.

Todas las pruebas objetivas que tienen un uso determinado, por ejemplo, tests de inteligencia, escalas de inteligencia, tests de aptitudes especiales y múltiples, etcétera, fundamentalmente nos dan información acerca del comportamiento general del sujeto, de sus eficiencias y deficiencias en su manifestación conductual. De ahí que algunas escalas mixtas de medición – por ejemplo, las de la inteligencia de Wechsler – puedan utilizarse en el diagnóstico clínico, es decir, en la detección de problemas que, independientemente de la medida de la inteligencia, se presentan en el comportamiento frente a las tareas que cada uno de los subtests le imponen al sujeto examinado.

Evaluación de los tests en psicología clínica

Uno de los problemas más comunes en el campo de la psicología clínica es la generalización que hacen algunos psicólogos respecto al uso de los tests. Durante mucho tiempo, al menos en México, los psicólogos utilizaron los tests de medición de la personalidad para cualquier tipo de estudio psicológico, aunque no fuera estrictamente clínico. Afortunadamente, parece ser que ya se empieza a efectuar una discriminación más clara acerca del empleo que debe darse a cada uno de los diversos tipos de tests existentes.

Al igual que en todos los campos y especialmente en éste, en lo referente a tener en consideración las exigencias psicométricas inherentes a todo test para poder ser utilizado con confianza y con la debida ética profesional, la evaluación dependerá de los objetivos que el psicólogo clínico pretenda lograr. Estos objetivos pueden ser los siguientes:

- a) Diagnosticar el deterioro mental, a partir de instrumentos como los tests de formación de conceptos, de desarrollo de la percepción, de alteraciones de la atención, de la comprensión, de la memoria, etcétera.
- b) Diagnosticar otros aspectos del comportamiento humano, como las denominadas conductas anormales y patológicas o, simplemente, ciertas formas especiales de comportamiento que no llegan a tener las dimensiones de las anteriores.

Ahora bien, el diagnóstico, en sí, tiene también un objetivo: pronosticar, con el fin de prevenir o reforzar, o intentar, suprimir la conducta que se está detectando, siempre con miras a una meta que, en principio, puede ser la salud mental.

Existe cierto tipo de pruebas en el campo de la psicología clínica que definitivamente no deberían utilizarse, porque carecen de los principios fundamentales de la medición psicológica. Así pues, hay tests que intentan medir la “estructura de la personalidad”, la “proyección de la personalidad”, los “rasgos de la personalidad”, etcétera. Algunos de estos tests están constituidos por material no estructurado, láminas con escenas o dibujos, frases o temas para completar no estructurado, láminas con escenas o dibujos, frases o temas para completar o inventarios de personalidad. Todos ellos serían valiosos si se ajustaran a la metodología psicométrica.

Afortunadamente, con los inventarios de personalidad se ha iniciado, y ahora es más patente, el desarrollo de lo que se llama *métrica de la personalidad*. Si bien es cierto que ésta aún tiene grandes limitaciones, también resulta cierto que es más completa que la forma antigua de manejo de estas técnicas de mediación. Sin embargo, la investigación en este sentido se está incrementando considerablemente, a fin de llegar a obtener datos cada vez más precisos acerca de los problemas que se le plantean a la psicología clínica.

Aplicación de los tests a la psicología educativa

La educación es uno de los campos de la psicología que revisten mayor importancia.

Consecuentemente, si al paso de la historia el hombre ha desarrollado sistemas de medición para todos aquellos fenómenos que ha podido observar en su ocurrencia y los ha refinado y hecho más confiables, también tenía que observar el fenómeno educativo aplicándole algún sistema apropiado de medición.

En un principio, los maestros tenían la necesidad y la responsabilidad de juzgar y observar los efectos de la enseñanza. Subjetivamente podían decidir quién aprendía más rápida o más lentamente; quién tenía mayor capacidad de retención y quién olvidaba rápidamente; en fin, esta tarea, bastante difícil, no sólo tenía que referirse a los alumnos, sino también a los maestros mismos.

Sin embargo, recientemente se han desarrollado instrumentos de medición cada vez más refinados que, influidos por métodos utilizados en otros campos de la ciencia, han venido a tomar lugar en la educación. Estos métodos han tenido un gran impacto en el aprendizaje y en la enseñanza, así como en todo aquello que tenga relación con el ambiente escolar. de los usos más comunes de los tests psicológicos en la educación es el que le dan las escuelas, considerándolos como elementos de gran valor para la enseñanza individual. Esto se debe a

que, si partimos de la base de que existen diferencias individuales, muchos aspectos de la educación deben ajustarse a tales diferencias. El maestro no solamente utiliza los tests para advertir el grado de aprendizaje que ha obtenido el alumno en las materias que forman el currículo del nivel de que se trate, sino también, y como consecuencia de la variabilidad humana, se ha visto en la necesidad de intentar conocer cada vez mejor las características del rendimiento escolar del alumno en el presente, pretendiendo establecer hasta dónde puede llegar en lo futuro.

Independientemente de que hoy día sabemos que existen técnicas de aprendizaje capaces de desarrollar las habilidades humanas con una mayor extensión que como lo hacían las técnicas antiguas, los tests psicológicos son necesarios para medir esos cambios que se operan mediante el entrenamiento en la ejecución de las tareas.

Así pues, sabemos que al ingresar el niño a la escuela por vez primera, trae consigo un cúmulo de experiencias personales, es decir, su historia personal hasta ese momento. Esto determina una forma particular de comportamiento en todos sus diversos niveles de funcionamiento, que, al enfrentarse con las exigencias del medio escolar, se expresan en forma integral, produciendo conductas específicas. De este modo, observamos niños que pueden aprender a leer antes de lo que la norma ha establecido; a otros se les dificulta esta actividad y lo hacen más tarde; otros más se desempeñan mejor en ciertas áreas del conocimiento que se trasmite a través de las diversas técnicas de aprendizaje existentes; por ejemplo, unos lo hacen mejor en las matemáticas que en otras áreas; a otros les resulta más fácil aprender geografía o historia; algunos aprenden utilizando sus habilidades en formas diferentes a las de otros (es decir, tienen estilos particulares de manejar sus habilidades); otros más aprenden con más lentitud; otros con mayor rapidez, etcétera.

Entonces, es necesario que el maestro discrimine lo mejor posible aquellas situaciones que en múltiples casos pueden dar lugar a serias alteraciones, las cuales en un momento dado impidan que la eficiencia de la enseñanza y del aprendizaje sea similar para todos los miembros del grupo escolar.

Utilizando los tests psicológicos, el maestro puede ir recopilando la historia escolar de cada uno de los alumnos bajo su responsabilidad. Desde luego, esto ocurre en aquellos países cuyo desarrollo educacional se ha visto favorecido. En México parece que ya empieza a haber interés

por llevar a cabo ese tipo de registros en las escuelas, asignando psicólogos para que auxilien a los maestros en el desempeño de esas tareas.

Se supone que el rendimiento académico será más efectivo si la enseñanza que se imparte recae en sujetos que participen de una capacidad de aprendizaje análoga o, al menos, que no exista una dispersión significativa para alterar el funcionamiento normal del grupo.

Como podemos ver, los tests, al aplicarlos a la educación, no sólo sirven para que el maestro evalúe el rendimiento escolar, sino que son necesarios, utilizados por especialistas, tanto para determinar el tipo de población escolar con que se cuenta, como para desechar, modificar o crear técnicas de enseñanza y aprendizaje más operantes y cada vez más refinadas.

A menudo se oye hablar de programas de medición escolar a gran escala e incluso a nivel nacional. Al respecto podemos decir que, si bien es cierto que los maestros no están familiarizados con los tests y las técnicas de medición, también resulta cierto que la mayoría de ellos no desconocen los problemas educativos y comprenden perfectamente hasta dónde la medición psicológica puede resultar útil.

Los psicólogos educativos, los consejeros escolares y los directores de investigación psicológica especializados son los abogados para elaborar los programas de medición, los cuales obedecen a los siguientes propósitos:

- a) Clasificación del alumno (que en ocasiones sirve para promoverlo de nivel escolar);
- b) Homogeneidad en los grupos;
- c) Orientación y consejo escolar;
- d) Búsqueda de motivaciones para producir un mejor rendimiento en los alumnos;
- e) Prevención de posibles problemas de los educandos;
- f) Detección y estudio de niños “excepcionales”;
- g) Mejoramiento del profesorado;
- h) Educación escolar;
- i) Estructuración de las escuelas en función de la comunidad; etcétera.

Esta utilización de los tests en el campo educacional debe ser consistente y sistemática, a fin de poder recopilar poco a poco la información de los adelantos y posibilidades de los alumnos. En el área de la psicología educativa, los tests deben seleccionarse de acuerdo con aquellas variables que son indispensables para medir el funcionamiento escolar del individuo.

Utilización de los tests en la psicología social

Una de las áreas más importantes, sobre todo en los últimos años, al igual que la educativa, es la de la psicología social. El individuo, como elemento perteneciente a una sociedad específica, participa de sus valores culturales, de la aceptación de la conducta de los otros y de las relaciones interpersonales satisfactorias.

El ambiente social sufre el fuerte impacto y la penetración de la cultura. Para poder entender el comportamiento humano, es necesario comprender las formas aprendidas y organizadas de su conducta particular que, en última instancia, constituyen la cultura. Puede decirse que un *patrón cultural* es un conjunto de formas de conducta compartidas por un grupo y que los hace diferentes unos de otros.

Para entender los factores que influyen en el desarrollo de la sociedad, debemos enfocar nuestra atención hacia la cultura, la cual, en última instancia, será la única que nos indique la generalidad o particularidad de la conducta humana. Cada grupo social tiene estilos peculiares para lograr sus objetivos, ya sean de tipo educativo, político, social, etcétera. Por tanto, el proceso de socialización depende del contexto cultural en que se dé.

En esta situación, una de las formas para llegar a la comprensión tantas veces mencionadas de los productos de la conducta humana social, es la utilización de una metodología específica.

Dentro de esa metodología quedan considerados los tests psicológicos aplicados al campo de lo social. Los tests más comúnmente utilizados son los de opinión, de valores, de intereses y, fundamentalmente, los de actitudes, ya que éstas constituyen un sistema casi permanente de reacciones afectivo-evaluativas que expresan el concepto de las características de los objetos sociales que son aprendidos en el proceso de socialización del individuo. Esas reacciones afectivo-evaluativas, que se traducen en actitudes hacia los objetos del ambiente, tienen su origen, fundamentalmente, en estructuras cognoscitivas, transmitidas algunas y experimentadas otras, por los componentes de un grupo social determinado. Una de las formas más importantes de medición y que en la actualidad se está convirtiendo en un instrumento fundamental en el campo psicosocial son las escalas de actitudes, las cuales requieren un tratado o texto especial, tanto por sus características como por su metodología de construcción y eficiencia en los datos que producen, siempre y cuando se conozcan perfectamente y sean utilizados de manera pertinente.

Obviamente, este tipo de tests no es el único instrumento con que se cuenta en el campo de la psicología social, tanto aplicada como en la investigación. Ya hemos manifestado que existen otros elementos de trabajo, entre ellos los modelos matemáticos aplicados a esta área, mismos que, por el momento, salen de nuestro interés.

I.5. Clasificación de pruebas psicológicas y psicométricas

Es importante hacer una distinción de los términos que se emplean en el lenguaje común.

Así, por ejemplo, cuando hablamos de instrumentos psicológicos, nos referimos a todo tipo de implemento que, dentro de las diferentes áreas y formas de investigación psicológica, utilizamos, los cuales se rigen por los fundamentos metodológicos de la medición científica y tienen características tanto formales como de contenido, que nos permiten emplearlos como instrumentos de medición.

Desde luego, la diferencia entre prueba y test no es más que distintiva del “para qué” se está utilizando el instrumento en un área específica, que es la medición de ciertos aspectos del individuo y que, ante la imposibilidad de emplear otro término, a pesar de la riqueza de nuestra lengua, nos permite una comunicación exacta de lo que estamos haciendo y con qué fin, mediante ese tipo de instrumento. De tal suerte, por lo que respecta al término *test*, aún cuando sea un anglicismo, los psicólogos latinoamericanos han aceptado su uso, a fin de lograr una mejor comprensión.

Por otra parte, en un intento por establecer la distinción anteriormente explicada, se ha hecho común el uso del término *medida* para sustituirlo por test o hacerlo sinónimo de éste, cuando menos en español. Sin embargo, existe un desacuerdo en el sentido de que los términos *prueba* y *medida* son diferentes, ya que aquélla es una forma de medir aquel tipo de eventos psicológicos que en un momento dado son motivo de investigación y que, a menudo, se necesitan “probar” más de una vez, a fin de tener los datos que se requieren para hacer una afirmación. (La palabra *test* participa, en cierto modo, de este significado y es también una medida).

Por otro lado, los tests psicológicos pueden clasificarse desde diversos puntos de vista que les son característicos.

Así tenemos que, desde el punto de vista de su *objetivo*, los tests pueden ser: *de potencia o de ejecución máxima, o de rasgos o peculiaridades (ejecución típica o cualitativa)* llamados más comúnmente *pruebas proyectivas*.

Pruebas de potencia o de ejecución máxima

Este tipo de tests exigen del examinado su máximo rendimiento en la tarea o tareas que se le piden que ejecute, tanto en lo que se refiere a lo que “puede” hacer, como a lo que “rinde” en el momento del examen.

Bajo este rubro se incluye a las pruebas de inteligencia, de habilidades o aptitudes múltiples y específicas, de rendimiento (intelectual o de cualquier otro tipo que se esté investigando).

Al momento de administrar estos tests, los psicólogos deben presuponer que los sujetos están altamente motivados para ejecutar la tarea que se les ha asignado, a fin de dar su máximo rendimiento.

Existen, cuando menos, tres factores determinantes en la calificación de cualquier prueba de potencia: *a) habilidad innata*, es decir, la capacidad potencial para ejecutar cualquier tarea que se les presente a los sujetos; *b) habilidad adquirida*, es decir, el ejercicio y entrenamiento mediante el aprendizaje, que a través de su interacción con el ambiente va obteniendo el individuo, y *c) motivación*, o sea, el grado de disponibilidad en el que se encuentra el sujeto para ejecutar la tarea.

Resulta difícil determinar qué porcentaje de la calificación de una persona se debe a cada uno de estos factores; más bien, debe pensarse que los tres influyen en la calificación que se obtiene; es decir, que la calificación de una persona puede deberse, en parte, a potencialidades innatas y a la forma en que éstas han sido modificadas por sus experiencias vitales (ambiente, aprendizaje, entrenamiento, etcétera), además de la motivación que la persona tenga al ser sometida al examen.

Como indicamos anteriormente, entre las pruebas de potencia o de ejecución máxima, se encuentran primero las llamadas “pruebas de inteligencia”. El concepto de inteligencia es demasiado amplio y abstracto, lo que ocasiona poca precisión y un desacuerdo general en cuanto a su significado. Así como cada quien puede tener su propia definición, cada autor de una prueba de inteligencia tiene su propia definición. No obstante, si observamos el criterio que siguen para llevar a cabo la medición y qué operaciones exigen en la tarea cada uno de ellos, podremos notar que existe un acuerdo tácito entre ellos para que haya uniformidad, y

lo que ocurre es que sólo consideran aspectos de aquello que comúnmente se conoce como “inteligencia”. Por ejemplo, algunos incluyen solamente reactivos verbales; otros, material visual o vasomotor (material no verbal); algunos enfatizan la solución de problemas, así como otros hacen hincapié en la memoria. Algunas pruebas de inteligencia producen una sola calificación (por ejemplo, C I), en tanto que otras arrojan varias y se evalúan independientemente.

Esta variedad de situaciones nos lleva a considerar que cuando una persona es examinada con distintas pruebas, seguramente producirá diferentes C I; por tanto, no podemos establecer similitud entre los resultados, a menos que busquemos la correlación que existe entre ellos. En ciertos casos, debería sorprender el hecho de que diferentes pruebas de inteligencia muestren resultados análogos.

El término inteligencia tiene muchos sinónimos que, si los analizamos, ratifican lo expresado anteriormente; es decir, miden aspectos diversos de ese comportamiento unitario al cual hemos dado en llamar “inteligencia”. Maduración mental, factor general de inteligencia, actitud escolar, habilidad general, habilidades mentales primarias, etcétera, son términos que tienen una misma significación acerca del concepto de inteligencia, pero que pueden diferir en cuanto al énfasis o aplicación. Para determinados propósitos, como predicción de logro escolar o programa de entrenamiento, las pruebas de inteligencia –pruebas de aptitud general o aptitud escolar – son formas distintas, de donde el P. de V. de su uso. Las pruebas de aptitud indican predicción, es decir, nivel futuro de ejecución de cierto tipo de tareas, y se emplean en la selección de personal, para admisión en programas de entrenamiento, para clasificaciones individuales, etcétera.

Existen diferentes tipos de pruebas de ejecución máxima, además de las de inteligencia.

Las pruebas de rendimiento, empleadas para medir el nivel real de conocimiento, habilidades o capacidades, etcétera, constituyen una forma de lo que llamamos en teoría psicométrica una medida

“transversal” y son de suma importancia para, por ejemplo, analizar el desarrollo psicológico o, como en el caso de las pruebas de rendimiento escolar, para medir lo que los estudiantes han podido aprender según el contenido de la materia que se está examinando.

La base principal de diferenciación entre las pruebas de aptitudes y las de rendimiento se refiere a sus aplicaciones. La misma prueba puede ser utilizada para medir cualquiera de las dos

situaciones, es decir, ya sea para obtener el nivel de rendimiento presente o para predecir el futuro nivel de ejecución de los sujetos.

A menudo las pruebas de inteligencia son consideradas como pruebas de aptitudes; sin embargo, pocas veces, si no es que nunca, pueden utilizarse como indicadores de rendimiento académico. Una prueba de rendimiento mide, obviamente, la “inteligencia” considerada en su amplia extensión.

Las pruebas de ejecución máximas o de potencia no presentan dificultades para comprender lo que intentamos medir. En resumen, con las pruebas de aptitudes tratamos de predecir qué tan bien ejecutará el sujeto ciertas tareas específicas; con las pruebas de rendimiento medimos su logro actual; con las pruebas de inteligencia, aún cuando nos encontremos en desacuerdo en cuanto a las definiciones, estamos evaluando el nivel de funcionamiento o capacidad intelectual; más o menos consistente, sobre el cual se proyecta un individuo.

Pruebas de ejecución de rasgos (ejecución típica)

Como su nombre entre paréntesis lo indica, sería más conveniente llamarlas *pruebas de clasificación tipológica o cualitativa*, aún cuando se sabe que históricamente han sido denominadas *pruebas proyectivas*. Sin embargo, designarlas como *cualitativas o de rasgos* es más adecuado, ya que este tipo de pruebas representan una construcción de utilidad, aunque con frecuencia tienen problemas que, en algunos casos, parece que se han solucionado al aplicarles drásticamente el método científico en las formas que se han encontrado más adecuadas para hacerlo.

Entre este tipo de pruebas tenemos los siguientes tests: de ajuste, temperamento, intereses, valores, actitudes, preferencias, escalas de personalidad, inventarios de personalidad, índices, técnicas proyectivas, pruebas situacionales, etcétera.

La calificación que se lleva a cabo en pruebas de este tipo es definitivamente vaga y poco confiable –tal como se ha venido manejando hasta la fecha- por su carácter subjetivo en la mayoría de los casos.

Así, lo que para un autor significa “lo social” es diferente para otro. Entonces, la teoría subyacente y la explicación de una prueba de clasificación cualitativa es más compleja y menos obvia que en las pruebas de potencia. De este modo, mientras que las habilidades de una persona son más o menos estables, ciertos aspectos –sino es que todos – de carácter emocional, motivacional, etcétera, pueden cambiar en cortos periodos. Con estos

instrumentos se intenta saber cómo reacciona, siente, opina o se comporta un sujeto frente a ciertos estímulos, a fin de poder entender si la conducta observada está determinada por los “supuestos elementos” que se hipotetizan en los tests y que son los productores de determinado comportamiento.

Es necesario aclarar aquí que las pruebas de actitudes, las cuales hasta hace algún tiempo habían sido incluidas en este tipo de tests, han salido de la problemática que plantean aquéllas, gracias a que ha sido posible manejarlas de otra manera, aplicando sobre todo las técnicas de construcción de escalas.

Como las actitudes son producto del proceso de socialización que es inherente al desarrollo del individuo, la influencia en su conducta es fundamental tanto para la forma de responder a su ambiente social particular, como hacia otros grupos y hacia sí mismo. No nos extenderemos aquí para referirnos a un tema que, por sí solo, es materia de un texto especial y muy amplio. Simplemente debe hacerse mención de que, desde el punto de vista de la clasificación de los tests, es menester colocarlas en su lugar apropiado. Así, este tipo de escalas depende de sus propias características, como cualquier otro tipo de prueba; por ejemplo: debe ser confiable y válida, además de considerar, en lo posible, la igualdad de unidades, la unidimensionalidad y el punto cero.

Resumiendo, bajo este rubro se incluyen todos los tests que se han elaborado para medir los tradicionalmente llamados rasgos de personalidad, exceptuando las escalas de actitudes. Este grupo de tests, aunque en la actualidad se ha podido adelantar considerablemente en su construcción y se puede hablar ya de la métrica de la personalidad –es decir, de tests más objetivos –, es materia de otro curso y de otros textos especiales.

La diferencia entre los tests de ejecución máxima y los de rasgos de personalidad radica en la objetividad de los datos, ya que ese tipo de pruebas está sujeto estrictamente a la metodología psicométrica. De tal suerte, podemos estar seguros de que, al pedir al sujeto su máxima ejecución en la tarea que se está explorando, obtenemos no sólo la más alta que él puede desarrollar, sino también la que expresará su capacidad real.

Uno no puede saber más álgebra o ser más hábil para la ejecución de algunas tareas que se nos exigen, que lo que “realmente” podemos realizar de acuerdo con nuestra capacidad o con nuestro aprendizaje previo. En cambio, en las pruebas de ejecución típica o de rasgos de personalidad el sujeto puede falsear las respuestas en uno u otro sentido, ya que en éstas no

se le pide su máximo esfuerzo, sino que sea lo más espontáneo y honesto posible, según el criterio del examinador. Por otra parte, en este tipo de pruebas los criterios de “objetividad” son ambiguos, lo cual ocasiona que se pase por alto una de las principales reglas de la metodología de construcción de pruebas, que radica en la posibilidad de ser calificada por cualquier psicólogo que conozca los criterios de calificación.

Asimismo, estas pruebas presentan dos alternativas: o son calificadas por quien las administra y aplica su propio criterio o, cuando tienen que ser calificadas por diversos calificadores, cada uno de ellos da un juicio y un resultado diferente, lo cual anula la confiabilidad y validez de esos instrumentos de medición psicológica.

Por la *forma o tipo de respuesta que exigen*, las pruebas se clasifican en: a) pruebas objetivas, y b) pruebas subjetivas. Como ejemplo de las primeras tenemos a las pruebas de inteligencia; en el segundo caso están las pruebas de personalidad, especialmente los tests proyectivos como el TAT (pruebas de apercepción temática), el Rorschach, que es una prueba típicamente de “estructura de personalidad”, etcétera.

Por la *forma de administración de los tests*, éstos se clasifican en: a) tests de aplicación individual; b) tests de aplicación colectiva, y c) tests autoadministrados.

Los tests de aplicación individual, como su nombre lo indica, son administrados por el examinador al sujeto en condiciones “privadas”, o sea, en un lugar o cubículo especial, en donde sólo se encuentran ambos (examinador y examinado) en condiciones óptimas para ejecutar las tareas que, dependiendo de los objetivos del psicólogo, tendrá que realizar el sujeto.

Por otro parte, los tests de aplicación colectiva deben ser cuidadosamente manejados. Lo colectivo no significa que estos tests pueden ser administrados a una multitud. Al respecto, hay reglas, como en todo, para la cantidad de sujetos que pueden ser probados en un examen de este tipo.

Así por ejemplo, si se examinan grupos muy numerosos disminuye la confiabilidad del test y, consecuentemente, la validez, pues no es fácil controlar a tantos sujetos para evitar que de alguna forma existan variables interferentes que distorsionen los resultados. Lo aconsejable, en este caso, es que los grupos no excedan de quince sujetos y que el número de “vigilantes” sea proporcional al de examinados, de tal manera que se eviten las interferencias hasta donde sea posible; es decir, debe haber tantos vigilantes como número de sujetos pueda atender cada

uno. Si en algún caso resulta absolutamente necesario examinar grupos mayores, entonces habrá que aumentar el número de vigilantes en la forma antes explicada. último, la forma autoadministrada de tests consiste en someter al sujeto a las mismas condiciones que en la forma de administración individual, excepto en que aquí el examinador solamente da las instrucciones acerca de lo que ha de ejecutar el sujeto, pudiendo ausentarse del cubículo y dejar a éste trabajar tranquilamente.

Sin embargo, en estos tres tipos de pruebas hay diferencias en cuanto a su manipulación.

Así pues, muchas de ellas pueden ser administradas en las tres distintas formas, pero teniendo siempre en cuenta que cada forma debe tener sus propias normas de calificación, aunque se trate de la misma prueba, ya que habrá ciertos cambios en los resultados de una forma a otra de aplicación.

Sin embargo, no debe olvidarse que un gran número de tests sólo pueden ser aplicados individualmente por múltiples razones, de las cuales las más importantes son: a) que deba registrarse el tiempo de ejecución en forma estricta; b) esto puede ocurrir, entre otras cosas, porque se trate de una escala de inteligencia, por ejemplo, que por su estructura no permite la aplicación colectiva, por una parte, y por otra el tiempo no se puede registrar tan rigurosamente en grupo como individualmente; c) que se trate de una escala compuesta o mixta; es decir, que contenga tipos de tareas que exijan, de parte del examinado, la combinación de operaciones de tipo verbal y ejecutivo (motor), y d) que dependerá de los fines de la administración el que el propio psicólogo elija, a partir de las restricciones que la misma evaluación del instrumento, le plantee, la forma de administración.

En función de la *libertad de ejecución*, las pruebas pueden clasificarse en pruebas de *poder* y pruebas de *velocidad*.

Las primeras son aquellas en las que al sujeto examinado se le pide que emplee toda su capacidad en el examen, o sea, que realice lo más que pueda, sin escatimar esfuerzos en cuanto a sus habilidades y conocimientos. (En este tipo de tests o en algún test en especial se puede utilizar el registro del tiempo, pero ya estandarizado).

Por otra parte, las pruebas de velocidad exigen del examinado la ejecución más rápida que pueda realizar para terminar completamente la tarea que se le ha asignado.

Obviamente, estos dos tipos de tests tienen sus objetivos específicos y sus aplicaciones particulares mismos que dependen de las finalidades del examen. Por ejemplo, es frecuente

emplear los tests de velocidad en la selección de personal, en lo educacional, etcétera, es decir, en aquellas situaciones en las cuales se debe probar *cómo* realiza una tarea una persona bajo tensión o presión.

En los tests de poder solamente interesa conocer *qué tanto sabe* el sujeto o si puede realizar la tarea.

Por la *forma de dar las instrucciones*, las pruebas pueden ser orales o escritas, aunque a veces, en casos especiales, hay que darlas ejemplificando el examinador lo que quiere que el sujeto realice en cada tarea, como en el caso de las personas que carecen de la audición o de la palabra.

El material que se da para examen puede ser de varios tipos: a) de lápiz-papel; b) verbal completamente; c) de ejecución (material, manual, vasomotor); d) aparatos especiales para realizar determinada tarea, o e) una combinación de los tres primeros, sobre todo cuando se exploran en un mismo instrumento diversas funciones o habilidades. En este caso, generalmente se trata de escalas mixtas.

1.6 Validez y Confiabilidad de las pruebas

Confiabilidad.

2.1.1 Definición de confiabilidad

En la actualidad coexisten dos teorías generales de los tests, la teoría clásica de los tests y la de respuesta al ítem.

La hipótesis fundamental de la teoría clásica de los tests (TCT) es que la puntuación observada de una persona en un test es una función de dos componentes: su puntaje verdadero (que es inobservable) y el error de medición implícito en toda medición.

El postulado esencial de la TCT se expresa como:

$$O_i = V_i + E_i,$$

Esto es, la puntuación observada de un individuo es igual a la puntuación verdadera más el error. En el plano teórico, la puntuación verdadera puede entenderse como la media de las puntuaciones obtenidas por una persona en infinitas aplicaciones de un test (en diferentes momentos y condiciones), asumiendo que la forma de distribución de esas infinitas puntuaciones se aproxima a la normal.

La puntuación de error, por otra parte, es la suma de todos aquellos factores aleatorios que influyen y afectan el registro de los datos, introduciendo inconsistencia en el proceso y alejando la puntuación observada de la puntuación verdadera. Aun en ciencias naturales, donde se cuenta con instrumentos más precisos, existe esa posibilidad de error. En la medida en que controlemos las fuentes de error de una medición, más se acercará la puntuación observada (empírica) a la puntuación verdadera (teórica).

La confiabilidad puede entenderse como la exactitud o precisión de una medición, o el grado en el cual las puntuaciones de un test están libres de esos errores de medición. Esta exactitud o precisión de las puntuaciones permite que éstas se mantengan constantes en diferentes circunstancias.

Obviamente, debemos distinguir entre la falta de consistencia debido a un cambio real en el rasgo medido y las fluctuaciones azarosas de las puntuaciones ocasionadas por cambios en circunstancias personales u otras que afecten la situación de evaluación. Los cambios reales en el atributo medido no son fuente de falta de confiabilidad, mientras que todo cambio debido a factores externos que se presenta en forma no sistemática afecta la confiabilidad de las puntuaciones.

Es importante diferenciar entre errores sistemáticos y aleatorios. Un error sistemático es aquel que genera constantemente una puntuación elevada o baja en una persona al margen de los cambios que puedan darse en el rasgo medido por el test. Este tipo de error se denomina sesgo de medición, que se define como toda aquella fuente de variación que sistemáticamente afecta a las puntuaciones de un determinado grupo que está siendo evaluado por un test, ya sea elevando o disminuyendo las mismas.

De esta manera, estos sesgos afectan directamente las inferencias o interpretaciones que podemos realizar a partir de esos puntajes. Un instrumento que mide aptitudes para la matemática puede estar construido de tal manera que sus ítems sean poco comprensibles para un grupo social o etario determinado, y esto podría ocasionar que ese grupo obtenga puntuaciones más bajas en el test independientemente de sus aptitudes matemáticas.

Si bien los sesgos están habitualmente presentes en todo proceso de medición, este tipo de error es predecible y los diferentes procedimientos que se exponen en el capítulo 4 sobre

Validez apuntan a controlarlos. Por otra parte, los errores aleatorios que afectan la precisión o consistencia de las medidas realizadas son impredecibles y forman parte de todo proceso de medición.

El control de estas fuentes de error se relaciona con los métodos utilizados para verificar la confiabilidad.

En general, la confiabilidad se verifica mediante un coeficiente de correlación entre las medidas repetidas de un fenómeno. Para entender la lógica de la utilización de este coeficiente cabe realizar algunas observaciones previas. La puntuación verdadera también puede expresarse en términos de varianza de las puntuaciones de los tests. Recuérdese que la varianza indica la dispersión promedio de los valores (en este caso los puntajes de tests) alrededor de la media de un grupo de observaciones (más precisamente, el promedio de los cuadrados de la diferencia entre cada valor y la media). En la teoría clásica de los tests, la confiabilidad puede expresarse como la proporción de varianza observada de las puntuaciones de tests que se debe a la varianza verdadera (la variabilidad de la puntuación verdadera), es decir, a la varianza del rasgo que se está evaluando y no a otros factores. Puede representarse lo afirmado anteriormente de la siguiente manera:



Los diferentes métodos utilizados para evaluar la confiabilidad utilizan el coeficiente de correlación como estadístico fundamental.

De este modo, un coeficiente de 0,80 sugiere que un 64% de la varianza observada es asimilable a la variabilidad de la puntuación verdadera, con un margen de error del 36%. Los diferentes métodos que se expondrán más adelante están diseñados para estimar la cuantía de error presente en las puntuaciones de un test determinado.

Como puede inferirse, la confiabilidad (como la validez) no es una característica del test en sí mismo, según la teoría clásica de los tests, sino una propiedad de las puntuaciones del test cuando éste se administra a una muestra específica y bajo condiciones particulares (APA, 1999). Ésta es una de las principales limitaciones de la TCT.

Validez.

La validez es un aspecto esencial de la medición psicológica y se relaciona con la investigación del significado teórico de las puntuaciones obtenidas por medio de un test (Oliden, 2003).

Las puntuaciones evidencian propiedades de validez cuando se verifica que el test realmente mide el constructo que pretende medir, justificando adecuadamente las inferencias realizadas en función de sus resultados (Nunnally, 1991).

Recordemos que “constructo” es la representación abstracta de un conjunto de comportamientos relacionados. Así, por ejemplo, “depresión” o “aptitud matemática” son constructos. Se podría construir un inventario de 20 ítems para medir depresión, pero alguna dimensión del constructo (como el componente emocional de la depresión) podría estar escasamente representada por el contenido de ese test. Esa dimensión no está adecuadamente representada por los ítems de un test ocasiona la *sub-representación del constructo*. Por otra parte, es probable que las puntuaciones en un inventario reflejen una tendencia a dar respuestas socialmente deseables (aceptables) por parte del examinado. Este aspecto de las puntuaciones no relacionadas con el verdadero propósito de medición del test se denomina *varianza irrelevante del constructo* (Hogan, 2004).

La situación ideal en lo referente a la validez es que un test represente adecuadamente y mida la varianza relevante del constructo, o expresado de otro modo, que las interpretaciones de los resultados de una prueba estén libres de sesgo de medición.

Según Oliden (2003), la teoría de la validez se relaciona con el concepto de sesgo, definido como un error sistemático que produce distorsión en las puntuaciones adulterando su significado teórico. Tal como afirma Muñiz (1998), el hecho que las puntuaciones de un test sean confiables es una condición necesaria pero no suficiente para que sean válidas.

A pesar de su importancia, el concepto de validez es uno de los más complejos y controvertidos de la teoría de los tests (Angoff, 1988; APA, 1999). Una breve introducción histórica puede contribuir a esclarecer la significación actual de este concepto.

Para Oliden (2003), la evolución de las teorizaciones acerca de la validez, desde un enfoque operacional y pragmático hasta la concepción contemporánea, refleja los cambios que se fueron dando en la ciencia psicológica en general.

En la historia del concepto de validez pueden identificarse tres etapas principales. Una primera etapa, operacional, en la que predomina una perspectiva exclusivamente pragmática de las

aplicaciones de los tests. Este enfoque coincide con el operacionalismo dominante en la epistemología de la primera mitad del siglo pasado y se manifiesta en la noción de validez como sinónimo de la correlación entre las puntuaciones de un test y algún criterio que el test intenta predecir (Martínez Arias, 1995).

Como señala Angoff (1988), la concepción de validez con un sentido meramente predictivo dominó el escenario de la psicometría hasta los años cincuenta.

Posteriormente se comprendió que este concepto de validez exclusivamente ligado a la predicción de criterios externos no era útil para muchos tests en los que ellos mismos constituyen su propio criterio (por ejemplo, en pruebas de rendimiento) y esto condujo a introducir el concepto de validez de contenido.

Otro cambio importante se produjo con la aparición del clásico artículo de Cronbach y Meehl (1955) donde se presentó por primera vez el concepto de validez de constructo y se caracterizó a esta última como el aspecto fundamental e inclusivo de las restantes dimensiones de la validez (Martínez Arias, 1995). Esta publicación inició un segundo estadio teórico, en el cual asume un papel fundamental la teoría psicológica. En esta fase se diferencian tres tipos de validez: de constructo, de contenido y predictiva.

Por último, el período actual o contextual se caracteriza por una extensión de la concepción anterior, a la que se agrega la importancia otorgada al uso propuesto para el instrumento. Esto significa que, en realidad, nunca se valida un test en sí mismo sino que su validez se verifica para determinados propósitos.

En esta nueva perspectiva ya no se habla de distintos tipos de validez sino de un proceso de recolección de diferentes tipos de evidencia para un concepto unitario.

Esta concepción contemporánea de validez se refleja en la última versión de las Normas Técnicas para los Tests Psicológicos y Educativos (APA, 1999), donde se la define como la adecuación, significación y utilidad de las inferencias específicas hechas a partir de las puntuaciones de los tests. Como expresamos, la validez es un concepto unitario y siempre se refiere al grado en que la evidencia empírica apoya las inferencias realizadas en función de los resultados de un test. La APA (1999) propuso cinco tipos de evidencia de validez, basadas en: el contenido del test, la estructura interna del test, el proceso de respuestas al test, las relaciones con otras variables externas al test y las consecuencias de su aplicación.

De esta manera, para verificar la validez de las inferencias realizadas a partir de las puntuaciones de un test se utilizan procedimientos semejantes a los implementados para contrastar cualquier hipótesis científica, vale decir la recolección de evidencias que confirmen o refuten esas inferencias.

En el estudio de la validez de constructo estas evidencias están relacionadas a cinco aspectos: a) Contenido (relevancia y representatividad del test); b) Sustantivo (razones teóricas de la consistencia observada de las respuestas); c) Estructural (configuración interna del test y dimensionalidad); d) Generalización (grado en que las inferencias hechas a partir del test se pueden generalizar a otras poblaciones, situaciones o tareas); e) Externo (relaciones del test con otros tests y constructos); f) Consecuencia (consecuencias éticas y sociales del test) (Messick, 1995).

I.7 Procedimiento de aplicación de pruebas: requisitos de aplicación, criterio de inclusión y exclusión. .

Para asumir el procedimiento de aplicación de los test el examinador debe:

- Tener la habilidad que lo capacita para realizar la aplicación y calificación de pruebas.
- Antes de aplicar un test, familiarizarse con el modo en que se aplica ese test en particular.
- Ser riguroso seguidor de las instrucciones para la aplicación que tiene cada test.
- Observar una actitud científica e imparcial y no dejarse llevar por su inclinación de ayudar al examinado, proporcionándole datos que faciliten su ejecución en la prueba.
- Evitar expresiones mímicas que den, de una manera inconsciente, información al examinado al aplicar un test debemos permanecer indiferentes ante los errores a los aciertos del sujeto.
- Mantener una actitud amable con el examinado.

- Respetar las directrices éticas acerca del uso de los test.

Durante el procedimiento de aplicación de los test, el examinador debe:

- Considerar las condiciones ambientales en que se efectúa la aplicación.
- Observar el estado físico y psicológico en que se encuentra el examinado.
- Ofrecer instrucciones claras y precisas.
- Asumir responsabilidad en cuanto a la fidelidad con que expone las instrucciones.
- Los sujetos pueden preguntar todo lo que deseen, pero el examinador debe adelantarse a la mayor parte de las preguntas mediante instrucciones completas.
- Evitar excesiva rigidez.
- Prestar atención ante los posibles accidentes, como puede ser que uno de los examinados se enferme.
- Estar al tanto de las preguntas que pueden hacer los examinados.
- Ante preguntas no contempladas en las instrucciones proceder con cautela y juicio común.

I.8 Calificación de la prueba.

Esta fase requiere cautela y habilidad; a partir de la puntuación alcanzada en los test se elaborarán las hipótesis interpretativas que sirven de orientación a la labor diagnóstica, se puede decir, que el destino final de la puntuación es la elaboración de dichas hipótesis.

Cada test tiene su modo particular para ser aplicado y tiene su propio sistema de calificación. Es importante insistir que la calificación exige del cumplimiento estricto de los procedimientos que están establecidos para la puntuación.

En ocasiones, se producen observaciones por el examinador a favor de criterios acerca de que el sujeto no entendió algunos ítems de la prueba, o que tal respuesta es ocasionada por situaciones que distrajo la atención del sujeto, etc. estos criterios deben ser reflejados en las observaciones pero no pueden estas consideraciones, en modo alguno, modificar el sistema de calificación de la prueba.

Cada una de las pruebas psicológicas aplicadas deben reflejar datos generales del sujeto que las realiza así como la fecha de realización de la misma

I.9 Estructura y calificación del informe.

El informe es un documento oficial, en el cual se plasma el resultado de la investigación psicométrica realizada a una persona mediante la aplicación y calificación de instrumentos de medida psicológica, este informe no es definitorio de la evaluación psicológica que se le realiza un apersona, pero tiene valor judicial; dicho informe, conjuntamente con las hojas de respuestas sus perfiles, se le entrega solamente al psicólogo.

La confección del informe psicométrico debe cumplir los siguientes requisitos:

I.- Tiene que consignar los datos generales de sujeto examinado.

- Nombre
- Sexo
- Edad
- Fecha de nacimiento
- Edad
- Escolaridad
- Estado civil
- Dirección
- Número de historia clínica
- Donde estudia o trabaja
- 2.- presentar los datos de la observación realizada al sujeto, durante todo el proceso de aplicación, y ante cada una de las pruebas de modo específico, utilizando para ello una correcta redacción y ortografía, con lenguaje claro y preciso manejando el uso de los términos técnicos.
- A dicho informe se le adjuntan las pruebas y calificadas u hojas de respuestas con sus perfiles elaborados.
- El resultado de la calificación de las pruebas debe aparecer en cada test u hoja de respuesta y sus perfiles.
- En cada test, hoja de respuesta y perfil tiene que aparecer el nombre y apellidos de la persona, edad, sexo, escolaridad, y demás datos que pida a prueba, así como la fecha del día en que se realiza la misma y la hoja de comienzo y término de dicha prueba.

- En las observaciones puede aparecer recomendaciones al psicólogo a acerca del sujeto evaluado, acerca de alguna de las pruebas o de la evaluación en general; información que resulta valiosa para todo el proceso de evaluación.

I.10 El psicodiagnóstico y diagnóstico.

Una de las funciones del profesional psicólogo, tal vez incluso una de las que es considerada más típica del quehacer del psicólogo, es la de efectuar diagnósticos psicológicos. El término diagnóstico es ampliamente utilizado, no sólo en el ámbito de la psicología o de las ciencias de la salud, sino que en el contexto de muchas de las disciplinas profesionales, y pareciera que en general se entiende su significado. Sin embargo, cuando se busca una definición más precisa, nos encontramos con diversas ideas y conceptos vinculados a este término, como por ejemplo los de medición y evaluación, entre otros, para lo cual utilizamos pruebas o test psicológicos además de otros instrumentos. Se hace necesario, entonces, precisar el significado que estos conceptos tienen en este contexto.

Las definiciones de diagnóstico son variadas, y en su mayoría derivadas del quehacer médico o del modelo médico. En el campo de la psicología, podemos decir que el psicólogo intentará hacer un psicodiagnóstico cuando, a través de los métodos propios de la psicología, intente llegar a una conclusión acerca de las características de una persona, de un grupo de personas o de un hecho psicológico en sí.

Por otra parte, es importante destacar que el psicodiagnóstico es el resultado de un examen detallado o de un estudio minucioso de algunas muestras de conducta. No debemos perder de vista el hecho de que los fenómenos psíquicos (o procesos psicológicos) no los podemos observar o medir directamente, sino sólo su exteriorización o manifestación a través de alguna forma de comportamiento o conducta.

UNIDAD II

APLICACIÓN E INTERPRETACIÓN DE PRUEBAS PROYECTIVAS

Objetivo: El alumno aprenderá a aplicar, leer, interpretar y emitir un posible diagnóstico de las pruebas proyectivas de K. Machover y HTP.

2.1.- pruebas proyectivas del dibujo de la figura humana; Lectura y aplicación de prueba (K. Machover)

A continuación exponemos de forma abreviada la técnica de Karen Machover en su test de la "Proyección de la personalidad en el dibujo de la figura humana".

Lo único que hemos variado es su estructuración, en un intento de sistematización que, a nuestro juicio, puede ser de utilidad práctica, especialmente al principiante. También hemos añadido algo sobre el diagnóstico nosológico y dos dibujos de ejemplos.

APLICACIÓN

"Un papel blanco sin rayas de 8-1/2 por 11 y un lápiz de crayón medio suave con goma de borrar."

Se le piden datos previos. Los comentarios se anotan en hoja aparte, junto con las observaciones, el tiempo aproximado, la secuencia de las partes dibujadas, cual sexo dibujo primero, etc.

Se le dice: "Dibuje una persona"; luego, si dibujó un hombre, se le dice que dibuje ahora una mujer, y viceversa.

Si dibuja una cabeza como figura completa, se le pide que complete el dibujo. De no haber tiempo para los dos dibujos, se le pedirá que dibuje una figura de su propio sexo (varón o hembra). Si el sujeto omite una parte esencial del cuerpo, puede presionársele para que la dibuje, después deberá tratarse de averiguar por qué no dibujó dicha parte.

Si hay resistencia para dibujar, se le explicará que no interesas la belleza del dibujo, etc., y que el interés es puramente científico, etc.

ASOCIACIONES

Es una ayuda suplementaria para la interpretación: las asociaciones son valiosas para la aclaración de significados individuales y de problemas específicos en el dibujo. El uso de las asociaciones también provee un excelente medio de entrevista indirecta.

Se le dice: "Háganos una historieta o un cuento acerca de esta persona, imagínese que la misma existe realmente" (Nosotros preferimos pedir una historia acerca de las dos personas).

Si el sujeto no colabora, se le puede estimular de la siguiente manera:

- 1) Preguntándole qué edad le parece tener la figura dibujada.
- 2) ¿Luce casado o soltero?
- 3) ¿Cuál es su ocupación?

- 4) ¿Es bien parecido?
- 5) ¿Es fuerte?
- 6) ¿Es nervioso?
- 7) ¿Cuál es la mejor parte de su cuerpo y por qué?
- 8) Viceversa
- 9) ¿Cuáles son sus principales deseos?
- 10) ¿Qué cosas le ponen de mal humor?, etc.

Si le pregunta si la figura le recuerda a alguien en particular y si le gustaría ser como la persona dibujada o si le gustaría ser como la persona dibujada o si le gustaría casarse con esa clase de persona.

También se le pide que explique rasgos del dibujo que no son claramente identificables.

La información contenida en estas asociaciones es de enorme valor clínico y no debe prescindirse de ella por ningún concepto.

Nota aclaratoria: Actualmente existe un segundo tomo complementario de este libro, en el cual se encuentra toda una serie de dibujos, técnicas y simbolismos adicionales, con los que se gana en riqueza y precisión diagnóstica. Dicho segundo tomo solo debe ser estudiado después del presente libro.

diagnóstica. Dicho segundo tomo sólo debe ser estudiado después del presente libro.

TABLA I
TEST PARA DIBUJAR
Dibujos y asociaciones

Nombre Edad Fecha

Problema Diagnóstico

(Haga un dibujo de una persona). Observaciones y proced.

.....

.....

Preguntas abreviadas:

(¿Haciendo?) (¿Edad?) (¿Estado civil?) (¿Hijos?)
 (¿Vive con?) (¿Más efecto por?) (¿Hermanos?) (¿Clase de trabajo?) (¿Ambición?) (¿Escolaridad?) (¿Elegante?)
 (¿Fuerte?) (¿Saludable?) (¿Bien parecido?) (¿Tipo nervioso?) (¿Preocupaciones?) (¿Temores?) (¿Triste o feliz?)
 (¿Lo que le enoja?) (¿Lo que más desea?) (¿Mejor parte del dibujo?) (¿Peor parte del dibujo?) (¿Solo o con personas?) (¿Consciente de sí mismo-se le quedan mirando?) (¿Confía en las personas?) (¿Les tiene miedo?)
 (¿Se lleva bien con la esposa?) (¿Ídem con los padres y hermanos?) (¿Parranda?) (¿Esposo o esposa parranda?) (¿Relaciones sexuales matrimoniales?) (¿Primera experiencia sexual?) (¿Novia?) (¿Espera casarse?) (¿Tipo de amigo o amiga íntima con quien sale?) (¿Relaciones sexuales extramatrimoniales?) (¿Relaciones con el mismo sexo?) (¿Masturbación?) (¿Frecuencia?) (¿Qué piensa de la misma?) (¿A quién le recuerda la figura dibujada?) (¿Quisiera ser como él?) (Etc.)

—19—

2.1.1 Interpretación de pruebas proyectiva del Dibujo de la Figura humana. (K.Machover)

Lo que cada cual dibuja está íntimamente relacionado con sus impulsos, ansiedades, conflictos y compensaciones características de su personalidad.

La figura dibujada es en cierto modo una representación o proyección de la propia personalidad y del papel que ésta desempeña en su medio ambiente.

I. CABEZA

- 1.- Es el centro importante para la localización del propio "yo".
- 2.- Recibe énfasis, excepto en dibujos de neuróticos deprimidos o inadaptados sociales.
- 3.- Es el centro del poder intelectual, dominio social y control de los impulsos corporales.
- 4.- Por ser la única parte del cuerpo que se halla consistentemente expuesta a la vista, está envuelta en la función de las relaciones sociales.
- 5.- El obsesivo-compulsivo da frecuentemente una presentación parecida al mono y considera así a la cabeza como al órgano causante de su conflicto.
- 6.- Los que padecen alguna enfermedad orgánica cerebral hacen cabezas desproporcionalmente grandes; igual lo hacen los que han sido sometidos a operaciones, los que han estado preocupados por dolores de cabeza o alguna otra sensibilidad especial en la cabeza.
- 7.- La cabeza grande se ve con frecuencia en los dibujos. Dibujan cabeza grande;
 - a) Jóvenes frustrados intelectualmente.
 - b) Los deficientes mentales (también es un frustrado intelectualmente).
 - c) El paranoide, narcisista y vanidoso (todo lo ven a través de una reacción intelectual extrema; tienen un "ego" inflado).
 - d) El sexo al que se le concede mayor autoridad social e intelectual aparece con una cabeza mayor.
 - e) Los niños de poca edad son los que más dibujan cabezas grandes y el cuerpo lo hacen muy pequeño (la cabeza del adulto es el órgano más importante en relación con la seguridad emocional del niño). Niños varones fijados en su madre dibujan la figura femenina con una cabeza grande.
- 8.- Los que dibujan la cabeza como último rasgo de la figura humana, usualmente padecen trastornos en las relaciones interpersonales.

9.- Las niñas tienden a dibujar cabezas más grandes, brazos más cortos, manos más pequeñas, piernas más cortas y pies más pequeños de lo que lo hacen los niños; la razón tal vez sea que las niñas en nuestra cultura solo tienen que ser bonitas y los valores deben ser fuertes física y sexualmente, atléticos, hábiles, etc.

2. RASGOS SOCIALES. PARTE DE LA CARA

1.- Es la parte más expresiva del cuerpo. Es el centro más importante de la comunicación.

2.- Junto con la cabeza, resulta la parte mejor hecha en el dibujo.

3.- La cara puede ser considerada como el rasgo social del dibujo.

4.- El sujeto que deliberadamente omite rasgos faciales, mostrando una delineación cuidadosa y agresiva del contorno y detalle de otras partes de la figura, es un individuo evasivo en cuanto al carácter de sus relaciones interpersonales. La superficialidad, la cautela y la hostilidad puede caracterizar los contactos sociales de este individuo.

5.- En sujetos normales también ha sido observada la omisión de rasgos faciales.

6.- Los sujetos tímidos y huidizos, a menudo, oscurecerán significativamente los rasgos faciales, mientras trazan con fuerza el contorno de la cabeza (importancia del propio "yo" y una fuerte tendencia a la participación social, pero reprimida).

7.- Dan énfasis exagerado y marcada acentuación de los rasgos faciales los sujetos que, en sus fantasías, han compensado la deficiente estimación de sí mismos por una imagen propia de un individuo agresivo y socialmente dominante. Esto se observa usualmente en el trazado del perfil y en combinación con una línea oscura a través del balance de la figura.

3. LA EXPRESION FACIAL

1.- Es una de las características del dibujo a la cual se puede juzgar directamente con considerable confianza.

2.- En los esquizoides, vemos con frecuencia la expresión facial que refleja preocupación autística y narcisista, con gran tamaño y abortado o bloqueado movimiento que se inclina a reforzar su tendencia a la fantasía. En el movimiento abortado de estas figuras, el impulso de la fantasía al movimiento es fuerte, pero la figura permanece atrapada en el eje de su propio narcisismo y exhibicionismo, resultando en la mayoría de los casos una pose estática, la cual contrasta significativamente con la evidencia del movimiento interno.

3.- Las líneas más frecuentemente indicadas se hallan en el área del plegamiento naso-labial y en la frente. El énfasis de este tipo se intenta para añadir profundidad y madurez a la cara.

4.-El reforzamiento o un especial pandeo de la frente (vista de perfil) se asocia generalmente en la mente del sujeto con la capacidad intelectual.

El marcado pandeo occipital que se observa algunas veces en los dibujos puede tener un significado similar.

5.- La gran variedad de variantes concedida a los rasgos individuales de la cara ofrece una de las principales fuentes de análisis del contenido.

4. LA BOCA

1.- La boca aparece en los dibujos de los niños casi tan tempranamente como la cabeza.

2.- El énfasis en la proyección de la boca puede estar expresado por omisión, refuerzo, tamaño especial, forma especial, sombra, borradura o desplazamiento.

3.- El énfasis oral se ve en los dibujos de niños, individuos primitivos, regresados, alcohólicos y deprimidos.

4.- Por ser la boca fuente de satisfacción sensual y erótica se destaca señaladamente en los dibujos de individuos con dificultades sexuales.

5.- El énfasis excesivo en la proyección de la boca se halla estrechamente ligado al capricho de los alimentos y a los síntomas gástricos, al lenguaje indecente y a los arranques de mal humor.

6.- La boca detallada con los dientes a la vista en el dibujo de un adulto es considerado como índice de infantilidad y agresión oral. A menudo se observa también en dibujos de esquizofrénicos simples o tipos histéricos. Los niños y los deficientes mentales la dibujan también así frecuentemente.

7.-Ocasionalmente, aun la lengua es indicada, intensificando así la oralidad en un nivel mas primitivo; esto añade una señal erótica.

8.- La boca cóncava u oralmente receptiva se encuentra en dibujos de individuos infantiles, dependientes, cuya dependencia está a menudo manifiesta en el desmedido énfasis sobre los botones.

9.- En el otro extremo hallamos la boca que está representada por una gruesa línea entrecortada, la cual significa agresión.

10.- Una variación de esta línea se observa cuando el individuo comienza a presión considerable, pero se retira rápidamente de la hoja, de modo que trae como resultado el dibujo de una boca pesada, pero breve. La interpretación de esto sería que el impulso hacia la agresión verbal es fuerte, pero la represión hace que el individuo se retire cautelosamente.

11.- La línea simple de una boca ha sido observada en los dibujos de perfil con una marcada expresión de tensión, como si estuviera cerrando la boca apretadamente contra algo. Esto ha sido observado específicamente en los dibujos de individuos quienes han tenido experiencia de fellatio.

12.- La línea amplia, tornada hacia arriba, de una boca dando el efecto de un payaso haciendo muecas se observa frecuentemente en los dibujos de los muchachos y en otras representaciones infantiles de la figura humana. Esto se ha interpretado como un esfuerzo por ganar aprobación o un afecto inapropiado, dependiendo su significado de otros aspectos del dibujo.

13.- Los asmáticos pueden a menudo omitir la boca.

5. LOS LABIOS

1.- Contribuyen al tono de la expresión facial.

2.- Los labios gruesos en la figura masculina se consideran un signo de afeminamiento.

3.- También aparecen con frecuencia con otros rasgos que reflejan intereses narcisistas o femeninos.

4.- Algunas veces los labios se desarrollan con una línea especialmente sensual y puede interpretarse de esa manera.

5.- Los labios de la figura masculina difieren de los de la femenina.

6.- Los labios como "arcos de cupido" en combinación con otros rasgos excesivamente cosmetizados se observan en los dibujos de muchachas sexualmente precoces.

7.- Una línea fuera de lugar colocada entre los labios a manera de una pajita o palillo de dientes ha aparecido en dibujos de individuos con una historia de erotismo oral en sus relaciones sexuales.

8.- La más cruda y específica concentración erótica sobre los labios o boca se observa en los dibujos de individuos con gran falta de madurez. Además, sus dibujos en si mismos son crudos.

9.- El énfasis erotico-anal es usualmente indicado por la inclusión de un llamativo cigarrillo o cosa similar en la boca.

6. LA QUIJADA

1.- Tiene un papel mas simbólico que social.

2.-De perfil, la quijada frecuentemente aparece borrada, reforzada, mostrando un cambio de line, o hecha para que sobresalga prominentemente; tal cosa puede tomarse como una

compensación por debilidad, indecisión y/o temor a la responsabilidad. Se puede interpretar también como un fuerte impulso a aparecer socialmente enérgico y dominante. A menudo, este impulso se observa más claramente en el reforzamiento de todo el perfil facial, en contraste con líneas sutiles restantes. En tales casos, el impulso no es usualmente exteriorizado en la conducta, sino que es alimentado por la fantasía. En general, una interrupción en la línea o un marcado reforzamiento puede ser el sello distintivo de la quijada.

3.- Frecuentemente la quijada de la figura femenina es proyectada con bastante diferenciación a la de la figura masculina.

4.- Por ejemplo: varones dependientes a menudo simbolizan la proyección de un mayor poder hacia la hembra, no solamente al dibujar una figura femenina mas grande, sino al proporcionarle una quijada mucho mas prominente.

7. LOS OJOS

1.- Una parte considerable de la función de la comunicación social que se atribuye a la cabeza se halla concentrada en los ojos. Estos son órganos básicos para el contacto con el mundo exterior y son considerados como "el espejo del alma".

2.- Los paranoides dan mucho énfasis a los ojos (se hallan muy alertas en cuanto a todos los detalles acerca de ellos).

3.- Los sujetos algunas veces dibujan un ojo furtivo o sospechoso, sugiriendo así ideas de alusión

4.- También vemos el ojo penetrante en dibujos que aparentan tener más la función de una actitud socialmente agresiva.

5.- El ojo puede también significar daño, poder o control hipnótico, y en estos casos se considera en una íntima relación con el cerebro.

6.- El ojo grande, oscuro, acentuado o amenazante, produciendo una imagen de hostilidad y/o sospecha, lo vemos en el paranoide.

7.- Generalmente, las mujeres dibujan los ojos más grandes y elaborados que los hombres.

8.- El hombre con inclinaciones homosexuales, a menudo muy extravertido en su personalidad social, puede dibujar grandes ojos con pestañas a la figura del hombre, en combinación con un destacado tación alto.

9.- En otros casos, el área de la órbita del ojo, indicada por una línea, puede ser grande, pero el ojo en si ser muy pequeño. Estos individuos pueden mostrar fuerte curiosidad visual, pero tienen alguna culpabilidad conectada con esa función, tal vez de naturaleza voyeurística.

10.- Hay sujetos que dibujan la figura con los ojos cerrados, como si deliberadamente se cerraran al mundo con el propósito de aislarse mejor en su propio narcisismo.

11.- Una menos voluntaria y más aguda proyección del "no ver" es la omisión de la pupila y hacer el dibujo del contorno del ojo solamente. En este dibujo, el mundo no está activamente cerrado al sujeto, sino percibido vagamente, como una especie de masa no diferenciada con pequeña discriminación de los detalles.

12.- El ojo vacío es a menudo sintomático de inmadurez emocional y egocentrismo.

13.- A veces, este dibujo del "ojo vacío" es llevado hasta el extremo de realizar la repetición del trazado de pequeños círculos, como ojos, nariz, boca y botones en una figura. Esto ha sido observado en adultos extremadamente infantiles, en deficientes mentales y algunas veces en niños (tal vez como un reflejo de dependencia, emoción superficial y falta de discriminación).

8.- LA CEJA

1.- El significado de la ceja no ha sido totalmente comprendido aún.

2.- El destacar la ceja probablemente tiene el mismo significado que algunas indicaciones sobre el pelo.

3.- La ceja bien arreglada, como así también el peinado bien arreglado, es uno de los estereotipos sociales que reflejan refinamiento y cuidado personal, mientras que la ceja peluda revela características más primitivas, ásperas y no inhibidas.

4.- La ceja bien arreglada conlleva el acento de una actitud crítica hacia la gente menos educada.

5.- La "ceja levantada" se asocia con el desdén, la arrogancia o la duda.

9. LA OREJA

1.- Es un órgano relativamente pasivo.

2.- La inclusión de la oreja en los dibujos se hace a una mayor edad que los otros rasgos faciales.

3.- Es considerado menos significativo omitir la oreja que omitir otra parte más activa del cuerpo.

4.- Si la oreja se destaca por tamaño, el reforzamiento o la transparencia a través del pelo, la forma, colocación o borraduras puede indicar desde ligera reacción a la crítica u opinión social hasta alucinaciones auditivas, correlacionado a menudo el grado de distorsión de la oreja con la intensidad de la experiencia auditiva que refleja.

5.- El paranoide (con su cautela, sospecha y desconfianza) pone énfasis en la oreja en la mayoría de los casos.

- 6.- El esquizoide, con vagas ideas de referencia, a veces da un moderado énfasis a la oreja.
- 7.- A menudo, el individuo con conflictos homosexuales proyectara ideas de referencias y reacciones paranoides, poniendo énfasis específicamente en la oreja.
- 8.- El individuo susceptible a la ofensa y resistente a la autoridad puede también mostrar acentuación moderada de la oreja.

10. EL PELO

- 1.- Su énfasis (en la cabeza, pecho, barba o bigote) es generalmente considerado como indicación de pujanza viril.
- 2.- El énfasis puede estar expresado por el espacio relativamente grande que ocupe o el vigor del sombreado.
- 3.- El pelo está relacionado con la sexualidad.
- 4.- Pelo desordenado puede indicar desorden sexual.
- 5.- Los hombres psicosexualmente inmaduros tienden a dibujar la hembra con pelo abundante y desordenado y al varón con un peinado cuidadoso y preciso. Esta diferencia con el pelo de ambos sexos también indica narcisismo y/o hostilidad hacia la mujer.
- 6.- El énfasis en el pelo ondulado, hechizante, en forma de cascada, combinado con otros detalles cosméticos llamativos, se ve en dibujos de muchachas delincuentes sexuales o en aquellas que aspiran a deslumbrar por su apariencia. Se ve más frecuentemente en la adolescencia, pero no es extraño en muchachas social o sexualmente precoces. Las joyas y otros motivos de adornos se hallan en tales dibujos.
- 7.- El sombreado vigoroso del cabello con pobre delineación en la forma es con frecuencia una expresión del conflicto de virilidad aflorando dentro de alguna conducta sexualmente desviada.
- 8.- Pelo en la quijada se ha visto en dibujos de adolescentes cuyos conflictos de virilidad se han convertido en rasgos esquizoides.
- 9.- Mujer con cabello visiblemente destacado y varón con sombrero, su diagnóstico implica un carácter regresivo o esquizoide. Puede indicar que ha permanecido en estado infantil sexualmente, mientras ha estado alimentando fantasías de virilidad. Aquí la figura femenina generalmente está representada como el individuo más fuerte de la pareja (todo esto aun no esta del todo aclarado).

10.- Tal vez el sombrero sirva para hacer al hombre presentable, ocultando su impotencia, y en este sentido representa una compensación sexual inconsciente. El dibujo invertido, es decir, pelo para el hombre y sombrero para la mujer, ocurre muy raramente.

11.- LA NARIZ

- 1.- Es esencialmente poseedora del simbolismo sexual.
- 2.- La mayoría de los hombres le otorgan considerable atención.
- 3.- Los adolescentes muy frecuentemente consideran la nariz como la peor parte de su cuerpo.
- 4.- La nariz sombreada o cortada se relaciona bastante con los temores de castración a causa de prácticas onanistas.
- 5.- La nariz reforzada sugiere intento de compensación a causa de una sexualidad inadecuada.
- 6.- La impotencia del hombre se halla a menudo expresada simbólicamente con el dibujo de una nariz excesivamente larga.
- 7.- El adolescente indeciso o con problemas sexuales es probable que proyecte sus dificultades sexuales frecuentemente en un símbolo de exhibición, como la corbata, una bragueta grande sobre el pantalón o una sombra o corte de la nariz.
- 8.- Si las ventanas de la nariz están señaladas con algún grado de énfasis, se les considera como un acento específico de agresión, interpretación la cual se halla generalmente corroborada por otros rasgos del dibujo.

12. EL CUELLO

- 1.- El cuello lo destacan los sujetos que se hallan perturbado a causa de la falta de coordinación entre sus impulsos y sus funciones intelectuales. Tienen alguna conciencia de la escisión de su personalidad. Se dejan entrever conflictos relacionados con el super- yo. Estructuralmente, el cuello es el eslabón entre el cuerpo (impulso) y la cabeza (control intelectual). “un cuello alto y delgado lo tienen los moralistas, educados, rígidos, etc., mientras que el cuello corto se le asocia con el impulso, el mal humor, etc.”
- 2.- Los esfuerzos mas serios de suicidio se dirigen al cuello.
- 3.- El cuello es una de las ultimas partes que insertan los muchachos en sus dibujos.
- 4.- La omisión del cuello se ve como un factor de inmadurez en dibujos de niños, adultos deficientes mentales e individuos regresivos. La incapacidad para entenderlas racionalmente y coordinar los impulsos a través de una conducta adecuada es una falla evidente en estos individuos.

5.- El cuello largo y a menudo muy fino se observa mayormente en los dibujos de los esquizoides o en el de los esquizofrénicos.

6.- Clínicamente, muchos de estos individuos sufren una sensación de debilidad corporal, la cual expresan en una tendencia compensatoria hacia el poder físico y la agresión. En sus asociaciones verbales, ellos consideran el pecho o los hombros como la parte mejor de sus figuras de hombres y deploran las funciones de la cabeza. Físicamente son inferiores y psicosexualmente infantiles.

7.- El cuello excesivamente largo en una figura puede frecuentemente hallarse combinado con la ausencia del cuello o un cuello muy corto y tieso en la otra figura del par.

13. LA NUEZ DE ADAN

1.- Aparece raramente en los dibujos.

2.- Ha sido observada mayormente en los dibujos de adolescentes como expresión de una fuerte virilidad o impulso de masculinidad.

3.- El interés especial en la nuez de Adán ha sido relacionado con los individuos sexualmente débiles y que se hallan confundidos acerca de su propio papel sexual.

4.- Inconscientemente es, por lo regular, un símbolo de la masculinidad (más bien como compensación).

14. RASGOS DE CONTACTO

1.- Los individuos que por causa de enfermedades físicas y mentales se encuentran limitados en sus movimientos o contactos con el mundo exterior y se hallan atados a las percepciones y sensaciones derivadas de sus propios cuerpos pueden proyectar una expresión elaborada de la actividad de su fantasía interior; o careciendo de esas compensaciones activas de sus fantasías, pueden dibujar una figura vacía, vegetativa, regresiva y algunas veces hasta tonta, reduciendo la imagen de la personalidad a lo más crudo y esencial.

2.- En general puede decirse que el movimiento como expresión de fantasía tiende a disminuir con la edad.

3.- Los niños y jóvenes muestran más movimiento y tienden a la proyección de estereotipos socio-eróticos. Tienen más fantasía.

4.- Los mal ajustados hacen débil contacto con el exterior.

5.- El movimiento "abortado" y "frio" donde la intención hacia el movimiento esta clara, mas la figura se halla atrapada en si misma, cae dentro del grupo de dibujos de "débil contacto" con el exterior.

6.- Algún grado de concentración somática, narcisismo intensificado y debilitamiento de los rasgos de contacto aparece en la mayoría de los dibujos de neuróticos y psicóticos. Tales dibujos a menudo cambian la infantilidad por la fantasía activa en forma de un abundante detallamiento del área del cuerpo, pero los brazos no se separarán del cuerpo, los ojos mirarán hacia el interior y la boca frecuentemente será de forma cóncava, receptiva. La mayor parte de la vida y animación de la figura dependerá del perfeccionamiento del atavío, pero con ausencia completa de flexibilidad.

15. BRAZOS Y MANOS

1.-Funcionalmente se relacionan con el yo y la adaptación social. Con ellas (las manos) comemos, tocamos, acariciamos, lastimamos, matamos, etc.

2.- Las manos es el rasgo más comúnmente omitido y luego los pies.

3.- Si tienen contornos imprecisos (las manos) o están oscurecidas, indican falta de confianza en los contactos sociales, en la propia productividad o en ambas cosas.

4.- Si las manos aparecen sombreadas vigorosamente, sugieren culpabilidad con relación a impulsos agresivos o actividades onanistas.

5.- Pueden colocarse detrás de la espalda en una forma evasiva (se ve en muchachas jóvenes que aspiran a fascinar y se apenan por comerse las uñas).

6.- Pueden colocarse en los bolsillos (se ve en delincuentes o en jóvenes varones psicópatas y es muestra de evasión). También pueden ser signo de masturbación y de haraganería.

7.- El tamaño excesivo de las manos indica cierta compensación por debilidad o reacción contra algún uso indebido de ellas.

8.- En general, la dirección y fluencia de las líneas de los brazos se relacionan con el grado y la espontaneidad del contacto interpersonal dentro del medio ambiente. Es importante observar su dirección y tipo de tratamiento para comprender mejor la actitud de la figura.

9.- Los brazos pueden dibujarse en dimensiones sencillas o, por el contrario, pueden aparecer frágiles o consumidos, indicando deficiencia y debilidad, ya como una realidad física o como una reacción psíquica.

10.- La omisión de los brazos nunca debe tomarse como un descuido casual.

- 11.- Los brazos aparecen en los dibujos de niños desde muy temprana edad.
- 12.- Los esquizofrénicos o los sujetos extremadamente deprimidos pueden omitir los brazos como un signo de recogimiento en relación con las personas y las cosas.
- 13.- Los hombres pueden omitir los brazos de la figura de mujer, indicando esto que han sido rechazados por su madre y/o por otras mujeres. En tales casos, los brazos de la figura del hombre pueden estar muy extendidos hacia afuera.
- 14.- El brazo extremadamente largo ha sido asociado con la ambición.
- 15.- La mano en la región genital se asocia, en la mayoría de los casos, con individuos preocupados con las practicas onanistas.

16. LOS DEDOS DE LA MANO

- 1.- Son muy importantes por ser los puntos de más contacto.
- 2.- Los dedos aparecen, por lo general, en los dibujos de los niños antes que las manos.
- 3.- En un adulto, dibujar los dedos sin la mano indica agresión infantil.
- 4.- Los dedos cortos y redondos, aunque normal en dibujos de niños, en los dibujos de adultos se asocia con la poca habilidad manual e infantilidad.
- 5.- Si están los dedos severamente sombreados o forzados, se consideran como indicadores de culpabilidad, principalmente referida al robo y a la masturbación.
- 6.- Los dedos en forma de lanza o de talón han sido observados, junto con rasgos paranoides, en dibujos agresivos.
- 7.- El puño cerrado, especialmente con el brazo extendido, se ve en dibujos de adolescentes delincuentes como índice de rebeldía.
- 8.- Cuando el puño cerrado se presiona tensamente hacia el cuerpo, la significación radica principalmente en una rebelión interna reprimida, la cual halla expresión en los síntomas mas que en la conducta.
- 9.- Un tipo de mano aguantada y amplio desarrollo de los dedos ha sido asociado también con agresión reprimida, pero es mas bien un signo de evasión y esta relacionado con arranques ocasionales de agresión.
- 10.- La mano con los dedos cuidadosamente articulados, pero encerrada por una línea, cortando sus posibilidades de contacto, se interpreta como otra expresión de agresión reprimida.

11.- En ocasiones se ven dedos anormalmente largos como un rasgo especial en dibujos agresivos.

12.- Los individuos ambiciosos y agresivos pueden dibujar más de cinco dedos en cada mano. Esto es común en los dibujos de los niños. También puede sugerir la masturbación.

13.- Los dedos que se dibujan con sus coyunturas y uñas cuidadosamente destacadas indican un control obsesivo de la agresión por parte del sujeto.

14.- Otra expresión de la agresión se ve en los dibujos con los dedos proyectados en forma de garra o en forma de herramienta mecánica.

15.- En los dibujos de individuos preocupados por sus tendencias a la masturbación, el dedo índice o el pulgar pueden recibir un trazado especial y rígido o puede también aparecer la desmembración (castración) de un dedo.

17. LAS PIERNAS Y LOS PIES

1.- Ambos son fuente de dificultad en muchos dibujos.

2.- El que se halla obligado a guardar cama, el deprimido, el desilusionado o el físicamente imposibilitado puede mostrar resistencia a dibujar los pies o aun las piernas.

3.- Frecuentemente, un sujeto que este padeciendo de una perturbación sexual aguda puede rehusar completar el dibujo más allá de la línea de la cintura o justamente indicar unas pocas líneas representativas de esa parte del cuerpo.

4.- Los hombres psicosexualmente inmaduros hacen a veces una especie de trazado en forma de faldas y pasan una línea por el medio para dividir el dibujo a fin de darle el aspecto de pantalones.

5.- En los dibujos de individuos con trastornos en el desarrollo de individuos en edad senil se observan cuerpos grandes con piernas pequeñas, consumidas, delgadas, temblorosas, como expresión de un sentimiento de declinación o deficiencia.

6.- En los dibujos de hombres adultos que presentan otras evidencias de trastornos sexuales, el hecho de producir algún sombreado de las piernas o delineamiento de estas (generalmente en dos dimensiones) a través de pantalones transparentes sugiere la posibilidad de temor homosexual.

7.- El hombre narcisista y psicosexualmente inmaduro ofrecerá frecuentemente una representación favorable del dibujo del varón y una figura de la hembra hostil y pícara, con una perspectiva de las piernas característicamente torcidas, a tal punto que no puede precisarse si

es la parte del frente o de atrás de la figura. Las piernas en estos casos serán bastante masculinas y musculosas. Se ha asumido la idea de que este tipo de dibujo tiene alguna significación sexual, principalmente de confusión de las "características sexuales".

8.- Los pies dibujados con semejanza a un falo pueden ser producidos por sujetos que dan, además otros índices de insuficiencia sexual y/o preocupación sexual.

9.- Las mujeres tienden a dibujar pies pequeños y los hombres pies grandes (sobre todo los mayores de treinta y cinco años, quienes también dibujan una nariz más larga)

10.- El pie también puede estar referido a la seguridad personal (caminar en medio del ambiente).

11.- El pie parece asimismo poseer implicaciones agresivas que parten de su función de impulsar y conducir el cuerpo hacia adelante y como un instrumento de ataque (patear)

Esto es unas de tantas características, que se podrán apreciar en le manual completo que se le proporcionara al alumno de dicha prueba.

2.2. Prueba proyectiva Casa, árbol, persona HTP; Lectura y aplicación de prueba (J. Buck)

APLICACIÓN

El H-T-P generalmente se aplica en un ambiente individual como parte de la valoración inicial o dentro de la intervención terapéutica con un sujeto. En una situación de valoración, el H-T-P puede utilizarse como una tarea inicial de acercamiento o como puente entre la evaluación de papel y lápiz y la entrevista totalmente clínica.

LUGAR Y TIEMPO DE APLICACIÓN

El cliente debe sentarse frente a una mesa en una posición cómoda para dibujar. El cuarto o área donde se realice la prueba deberá estar en silencio y libre de distracciones. Se requieren de 30-90 minutos para aplicar el H-T-P, dependiendo del número de dibujos que solicite el examinador. Se debe pedir un mínimo de tres dibujos y realizar un interrogatorio acerca de cada uno. El tiempo de interpretación varía de acuerdo con el nivel de experiencia del clínico.

MATERIAL PARA LA PRUEBA

Se requiere de la Forma para dibujo H-T-P y el Folleto para la interpretación para cada juego de dibujos que se pida (es decir, a lápiz y a color). Deberá utilizarse un Folleto para la interpretación del dibujo de la persona' por cada dibujo adicional de persona que se solicite (opcional).

Se requerirán varios lápices del número 2 (suaves) con goma y un juego de colores (por lo menos ocho: rojo, naranja, amarillo, verde, azul, morado, café y negro) si se van a pedir dibujos a color. Se necesita un reloj o cronómetro para medir el tiempo de latencia (tiempo que transcurre hasta que se comienza a dibujar) y el tiempo total del dibujo.

DIBUJOS A LÁPIZ

Llene la ficha de identificación en la primera página de la Forma para dibujo H-T-P. Muestre al cliente la forma para dibujo con la palabra CASA en el encabezado hacia él o ella. Obsérvese que la página para la casa debe presentarse en forma horizontal para su correcta evaluación, en tanto que las páginas para el árbol y la persona deberán presentarse en forma vertical. El examinador debe ver claramente la página mientras el sujeto dibuja, de manera que pueda anotar el orden de los detalles dibujados y observe y registre cualquier hecho poco usual en la secuencia del dibujo. Dichas anotaciones deberán hacerse en la primera página del Folleto para la interpretación. No hay tiempo límite.

Pida al cliente que elija un lápiz, luego diga: *“Quiero que haga el dibujo de una casa. Puede dibujar el tipo de casa que desee y haga lo mejor que pueda. Puede borrar cuantas veces quiera. Puede tomar el tiempo que necesite. Solamente esmérese.”*

Si el sujeto expresa preocupación acerca de su habilidad para el dibujo, se debe enfatizar que el H-T-P no es una prueba de habilidad artística y que el dibujo debe ser simplemente su mejor esfuerzo.

Si el sujeto intenta utilizar una regla como guía, enfatice que el dibujo debe ser a pulso.

Comience a tomar el tiempo cuando termine de dar las instrucciones y se haya asegurado de que el sujeto comprendió la tarea. Mientras él realiza el dibujo, registre:

a.- Latencia inicial (el tiempo que transcurre antes de que el sujeto comience el trabajo una vez dadas las instrucciones).

b.- El orden de los detalles dibujados.

c.- Duración de las pausas y los detalles específicos que están siendo dibujados cuando ocurre una pausa.

d.- Cualquier verbalización espontánea o despliegues emocionales y los detalles que está dibujando cuando esto ocurre.

e.- El tiempo total que tomó el sujeto para completar el dibujo.

Este material se registra bajo observaciones generales en la página I del Folleto para la interpretación. (véase en la figura I).

Presente las páginas para los dibujos del árbol y de la persona del mismo modo que para la casa, con el nombre del dibujo encabezado hacia el cliente, y registre el tiempo y las observaciones conductuales para cada uno. Para este momento se puede solicitar el dibujo de una persona del sexo opuesto al de la primera persona dibujada. Pedir un dibujo adicional de la persona es cuestión de tiempo (se agregan 10 a 15 minutos a la sesión) y de las preferencias de cada clínico. Si se pide un segundo dibujo de la persona H-T-P. La segunda página consiste en el interrogatorio posterior (al frente) y la Lista de conceptos para la interpretación (al reverso).

INTERROGATORIO POSTERIOR

Una vez que haya terminado los dibujos a Lápiz, es esencial darle al sujeto la oportunidad para definir, describir e interpretar cada dibujo y expresar los pensamientos, ideas, sentimientos y recuerdos asociados. En la sección para el interrogatorio posterior en el folleto para la interpretación se sugieren algunas preguntas estándar para facilitar el proceso, y se proporciona espacio para anotar las respuestas del sujeto. Sin embargo, el propósito principal es lograr una mayor comprensión del cliente obteniendo tanta información como sea posible a cerca del contenido y del contexto de cada dibujo. Se debe seguir cualquier línea de interrogatorio que se considere útil y que tanto el tiempo como el rapport logrado con el sujeto lo permitan. Cualquier detalle, las relaciones entre los detalles y las posiciones poco usuales deben ser anotadas e investigadas. Los detalles implícitos, como son los componentes

básicos escondidos detrás de la figura o que se extienden más allá de la página deben investigarse al igual que cualquier aspecto del dibujo que se considere poco claro. Deben identificarse también los detalles que se agreguen durante el interrogatorio. Obsérvese que al final de la secuencia sugerida en la sección del Interrogatorio. Obsérvese que al final de la secuencia sugerida en la sección del Interrogatorio, se le pide al sujeto que agregue el sol y una línea base a cada dibujo si es que no los había dibujado previamente.

Al utilizar el H-T-P, el examinador deberá confiar en su experiencia y en los principios básicos de la entrevista clínica para determinar hasta dónde es adecuado investigar a cerca de una determinada característica del dibujo. Aquí se incluyen algunos ejemplos de verbalizaciones y detalles acerca de cada dibujo cuyo sondeo puede extraer material clínico importante (El capítulo 3 incluye un interrogatorio con interpretaciones para cada dibujo).

LISTA DE CONCEPTOS PARA LA INTERPRETACIÓN

Revise características poco usuales que puedan ser signos de patología o de potencial para la patología al considerarlos en combinación con la historia del paciente, el problema actual y las respuestas a otros instrumentos de evaluación. La lista de conceptos para la interpretación no es exhaustiva, son únicamente lineamientos generales. Las interpretaciones deben ser apoyadas por la experiencia clínica y el conocimiento del Manual del H-T-P así como de otro material publicado.

CASA	ARBOL	PERSONA
<p>-Rasgos Normales-</p> <p><i>Encierre la S en un círculo si se encuentra dentro del rango normal.</i></p> <p>S/N Tiempo 10-12 minutos, latencia < 30 segundos.</p> <p>S/N Pocas borraduras.</p>	<p>-Rasgos Normales-</p> <p><i>Encierre la S en un círculo si se encuentra dentro del rango normal.</i></p> <p>S/N Tiempo 10-12 minutos, latencia < 30 segundos.</p> <p>S/N Pocas borraduras.</p> <p>S/N Simetría.</p>	<p>-Rasgos Normales-</p> <p><i>Encierre la S en un círculo si se encuentra dentro del rango normal.</i></p> <p>S/N Tiempo 10-12 minutos, latencia < 30 segundos.</p> <p>S/N Pocas borraduras.</p> <p>S/N Simetría.</p>

<p>S/N Simetría.</p> <p>S/N Líneas no esbozadas ni sobreenfatizadas</p> <p>S/N Deficiencias aceptadas con buen humor.</p>	<p>S/N Líneas no esbozadas ni sobreenfatizadas</p> <p>S/N Deficiencias aceptadas con buen humor.</p>	<p>S/N Líneas no esbozadas ni sobreenfatizadas</p> <p>S/N Deficiencias aceptadas con buen humor.</p> <p>S/N Se dibujó primero una persona del mismo sexo y fue mas elaborado.</p> <p>S/N Características sexuales secundarias incluidas (adultos)</p> <p>S/N Pupilas dibujadas.</p> <p>S/N Nariz sin orificios.</p> <p>S/N Ropa y cinturón indicados.</p> <p>S/N Pies y orejas.</p> <p>S/N Solamente omisiones menores.</p>
<p>-Observaciones Generales- (Véase la portada del Folleto y la sección del interrogatorio posterior para las notas de sesión)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actitud - Habilidad Crítica - Borraduras (incertidumbre, conflicto, indecisión, autocrítica, ansiedad) - Comentarios espontáneos 	<p>-Observaciones Generales- (Véase la portada del Folleto y la sección del interrogatorio posterior para las notas de sesión)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actitud - Habilidad Crítica - Borraduras (incertidumbre, conflicto, indecisión, autocrítica, ansiedad) - Comentarios espontáneos - Tiempo, latencia, pausas. <p>Pequeña: Inseguridad, aislamiento, descontento, regresión.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Detalles en la imagen/simetría 	<p>-Observaciones Generales- (Véase la portada del Folleto y la sección del interrogatorio posterior para las notas de sesión)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actitud - Habilidad Crítica - Borraduras (incertidumbre, conflicto, indecisión, autocrítica, ansiedad) - Comentarios espontáneos - Tiempo, latencia, pausas. <p>Pequeña: Inseguridad, aislamiento, descontento, regresión.</p>

<p>- Tiempo, latencia, pausas.</p> <p>Pequeña: Inseguridad, aislamiento, descontento, regresión.</p> <p>- Detalles en la imagen/simetría</p> <p>Simetría Excesiva: Rigidéz, fragmentación, distorsiones.</p> <p>Obvias: psicosis, organicidad, normal en niños bajo estrés.</p> <p>Moderadas: ansiedad.</p>	<p>Simetría Excesiva: Rigidéz, fragmentación, distorsiones.</p> <p>Obvias: psicosis, organicidad, normal en niños bajo estrés.</p> <p>Moderadas: ansiedad.</p>	<p>- Detalles en la imagen/simetría</p> <p>Simetría Excesiva: Rigidéz, fragmentación, distorsiones.</p> <p>Asimetría: torpeza física, confusión de género, distorsiones.</p> <p>Obvias: psicosis, organicidad, normal en niños bajo estrés.</p> <p>Moderadas: ansiedad.</p>
<p>-Perspectiva-</p> <p>- Ubicación en la página:</p> <p><u>Izquierda:</u> aislamiento, regresión, organicidad (hemisferio izquierdo), preocupación por sí mismo, rumiación sobre el pasado, impulsividad, necesidad de gratificación inmediata.</p> <p><u>Derecha:</u> preocupación ambiental, anticipación del futuro, estabilidad/control, habilidad para retrasar la gratificación.</p>	<p>-Perspectiva-</p> <p>- Ubicación en la página:</p> <p><u>Izquierda:</u> aislamiento, regresión, organicidad (hemisferio izquierdo), preocupación por sí mismo, rumiación sobre el pasado, impulsividad, necesidad de gratificación inmediata.</p> <p><u>Derecha:</u> preocupación ambiental, anticipación del futuro, estabilidad/control, habilidad para retrasar la gratificación.</p> <p><u>Ubicación Central:</u> rigidez (común en niños pequeños).</p>	<p>-Perspectiva-</p> <p>- Ubicación en la página:</p> <p><u>Izquierda:</u> aislamiento, regresión, organicidad (hemisferio izquierdo), preocupación por sí mismo, rumiación sobre el pasado, impulsividad, necesidad de gratificación inmediata.</p> <p><u>Derecha:</u> preocupación ambiental, anticipación del futuro, estabilidad/control, habilidad para retrasar la gratificación.</p> <p><u>Ubicación Central:</u> rigidez (común en niños pequeños).</p>

<p><u>Ubicación Central:</u> rigidez (común en niños pequeños).</p> <p>Ubicación en la parte <u>Superior de la Página:</u> lucha no realista, fantaseo, frustración.</p> <p><u>Ubicación en la porción superior Izquierda:</u> común en niños pequeños.</p> <p><u>Ubicación en la porción Inferior de la página:</u> concreción, depresión, inseguridad, inadecuación.</p> <p>- Rotación: oposición.</p> <p>Cayendo: aflicción extrema.</p> <p>- Bordes del papel:</p> <p><u>Inferior:</u> necesidad de apoyo.</p> <p><u>Lateral:</u> sentimiento de constricción.</p> <p><u>Superior:</u> miedo o evitación del ambiente.</p> <p>Los bordes impiden que se complete el dibujo: organicidad.</p> <p>- Relación con el observador:</p>	<p>Ubicación en la parte <u>Superior de la Página:</u> lucha no realista, fantaseo, frustración.</p> <p><u>Ubicación en la porción superior Izquierda:</u> común en niños pequeños.</p> <p><u>Ubicación en la porción Inferior de la página:</u> concreción, depresión, inseguridad, inadecuación.</p> <p>- Rotación: oposición.</p> <p>Cayendo: aflicción extrema.</p> <p>- Bordes del papel:</p> <p><u>Inferior:</u> necesidad de apoyo.</p> <p><u>Lateral:</u> sentimiento de constricción.</p> <p><u>Superior:</u> miedo o evitación del ambiente.</p> <p>Los bordes impiden que se complete el dibujo: organicidad.</p> <p>- Relación con el observador:</p> <p><u>Visto desde arriba:</u> rechazo, grandiosidad compensatoria</p> <p><u>Visto desde abajo:</u> aislamiento, inferioridad.</p> <p><u>Visto desde Lejos:</u> aislamiento</p> <p><u>Postura/Presentación:</u></p> <p><u>Si no es frontal:</u> aislamiento, paranoia.</p>	<p>Ubicación en la parte <u>Superior de la Página:</u> lucha no realista, fantaseo, frustración.</p> <p><u>Ubicación en la porción superior Izquierda:</u> común en niños pequeños.</p> <p><u>Ubicación en la porción Inferior de la página:</u> concreción, depresión, inseguridad, inadecuación.</p> <p>- Rotación: oposición.</p> <p>Cayendo: aflicción extrema.</p> <p>- Bordes del papel:</p> <p><u>Inferior:</u> necesidad de apoyo.</p> <p><u>Lateral:</u> sentimiento de constricción.</p> <p><u>Superior:</u> miedo o evitación del ambiente.</p> <p>Los bordes impiden que se complete el dibujo: organicidad.</p> <p>- Relación con el observador:</p> <p>Visto desde arriba: rechazo, grandiosidad compensatoria</p> <p><u>Visto desde abajo:</u> aislamiento, inferioridad.</p> <p><u>A la distancia:</u> aislamiento.</p> <p><u>Postura/Presentación:</u></p> <p><u>Completamente de Perfil o de Espaldas:</u> aislamiento, paranoia.</p>
---	---	---

<p><u>Visto desde arriba:</u> rechazo, grandiosidad compensatoria</p> <p><u>Visto desde abajo:</u> aislamiento, inferioridad.</p> <p><u>Visto a distancia:</u> inaccesibilidad, sentimientos de rechazo, situación en el hogar fuera de control.</p> <p><u>Postura/Presentación</u></p> <p><u>Dibujo de espaldas:</u> aislamiento, paranoia.</p> <p>- Línea base: necesidad de seguridad, ansiedad.</p> <p>- Transparencias: mala orientación en la realidad.</p> <p><i>Es común en niños pequeños.</i></p> <p>- Movimiento</p> <p>Otro:</p> <hr/>	<p>- Línea base: necesidad de seguridad, ansiedad.</p> <p>- Transparencias: pobre orientación en la realidad.</p> <p><i>Es común en niños pequeños.</i></p> <p>- Movimiento: Presiones ambientales.</p> <p>Otro:</p> <hr/>	<p><u>Postura Grotesca:</u> Psicopatología grave.</p> <p><u>Mezcla de Perfil con Vista de Frente:</u> organicidad, retraso, psicosis.</p> <p>- Línea Base: Necesidad de seguridad, ansiedad.</p> <p>- Transparencias: poco contacto con la realidad, psicosis si se muestran los órganos internos.</p> <p><i>Común en niños pequeños.</i></p> <p>- Movimiento</p> <p>- Otro:</p>
<p>-Detalles-</p> <p>- Excesivos: obsesivo-compulsividad, ansiedad.</p> <p>- Carencia: aislamiento, <i>común en niños pequeños.</i></p> <p>- Extravagantes: psicosis, <i>común en niños pequeños.</i></p>	<p>-Detalles-</p> <p>- Excesivos: obsesivo-compulsividad, ansiedad.</p> <p>- Carencia: aislamiento, <i>común en niños pequeños.</i></p> <p>- Extravagantes: psicosis, <i>común en niños pequeños.</i></p>	<p>-Detalles-</p> <p>- Excesivos: obsesivo-compulsividad, ansiedad.</p> <p>- Carencia: aislamiento, <i>común en niños pequeños.</i></p> <p>- Extravagantes: psicosis, <i>común en niños pequeños.</i></p>

<p>- Detalles esenciales: un muro, techo, puerta, ventana, chimenea. <i>Comúnmente omitidos por niños pequeños.</i></p> <p>-Antropomórficos: regresión, organicidad, <i>común en niños.</i></p> <p>-Chimenea: <u>Énfasis:</u> preocupación sexual. <u>Omisión:</u> falta de afecto en el hogar. <u>Humo excesivo:</u> tensión extrema en el hogar. <u>En ángulo:</u> regresión, común en niños.</p> <p>- Puerta: <u>Ausencia:</u> inaccesibilidad, aislamiento. <u>Grande:</u> dependencia. <u>Pequeña:</u> retisencia, inadecuación, indecisión. <u>Cerrada/Atrancada:</u> defensividad. <u>Abierta:</u> necesidad de afecto.</p> <p>-Omisiones: conflicto con el objeto omitido.</p> <p>- Techo:</p>	<p>- Detalles esenciales: el tronco y al menos una rama.</p> <p>- Ramas: <u>Excesivas:</u> compensación, manía. <u>Muy altas:</u> esquizoide. <u>Rotas/muertas:</u> suicidio, impotencia. <u>Como envueltas en algodón:</u> culpa. <u>Raíces en espejo:</u> Psicosis.</p> <p>- Copa: <u>En forma de nube:</u> fantasía. <u>Garabateada:</u> labilidad. <u>Aplanada:</u> presión ambiental, negación.</p> <p>- Línea base <u>Árbol dibujado en una depresión de la línea base:</u> inadecuación. <u>Árbol dibujado en la cima de una colina:</u> grandiosidad, aislamiento.</p> <p>-En forma de “ojo de cerradura” o “de Nigg”: oposición, hostilidad.</p> <p>- Omisiones: conflicto en relación con la parte omitida.</p> <p>- Desgarramientos: psicosis, organicidad.</p> <p>- Tronco: <u>Base amplia:</u> dependencia.</p>	<p>- Detalles esenciales: cabeza, tronco, brazos, piernas, rasgos faciales. <i>La omisión de partes del cuerpo es común en niños pequeños.</i></p> <p>- Brazos: <u>Énfasis:</u> fuerte necesidad de logro, agresión, castigo si la persona dibujada no es él (ella) mismo (a). <u>Como espagueti:</u> dependencia, organicidad. <u>Omitidos, muy pequeños, escondidos:</u> culpa, inadecuación, rechazo si la persona dibujada no es él (ella) mismo(a). <u>En forma de alas:</u> esquizoide.</p> <p>- Cabeza: <u>Grande:</u> regresión, grandiosidad. <u>Pequeña:</u> Inadecuación. <u>Irregular o separada del cuerpo:</u> organicidad, psicosis. <u>Solamente la parte trasera:</u> paranoia. <u>Dibujada al último:</u> psicopatología grave.</p> <p>- Rasgos Faciales: <u>Omitidos o débiles:</u> aislamiento. <u>Énfasis:</u> dominio social compensatorio.</p>
--	--	---

<p><u>Énfasis:</u> introversión, fantasía.</p> <p><u>Únicamente el techo:</u> psicosis.</p> <p><u>Una sola línea:</u> constricción.</p> <p><u>Aleros enfatizados:</u> suspicacia.</p> <p>- Muros:</p> <p><u>Delgados o débiles:</u> límites del yo débiles.</p> <p><u>Énfasis:</u> esforzado control del yo.</p> <p><u>Ausentes:</u> poco contacto con la realidad.</p> <p><u>Doble perspectiva:</u> regresión, es común en niños pequeños.</p> <p><u>Transparentes:</u> común en niños pequeños.</p> <p><u>Énfasis horizontal:</u> presiones ambientales.</p> <p><u>Énfasis Vertical:</u> poco contacto con la realidad, preocupación sexual. Común en niños pequeños.</p> <p>-Ventanas:</p> <p><u>Énfasis:</u> ambivalencia social.</p> <p><u>Ausentes:</u> aislamiento.</p>	<p><u>Grande:</u> regresión, inadecuación.</p> <p><u>Cicatrices:</u> Trauma.</p> <p><u>Unidimensional:</u> organicidad.</p> <p><u>Animales:</u> regresión. Común en niños pequeños.</p> <p><u>Énfasis Vertical:</u> poco contacto con la realidad, preocupación sexual. Común en niños pequeños.</p> <p><u>Base Angosta:</u> pérdida de control.</p> <p>-Tipo:</p> <p><u>Frutales o de Navidad:</u> dependencia, inmadurez. Común en niños pequeños.</p> <p><u>Muertos:</u> perturbación grave.</p> <p><u>Árbol nuevo:</u> regresión.</p> <p><u>Movidos por el viento:</u> presiones ambientales.</p>	<p><u>Perfil:</u> paranoia.</p> <p><u>Animales o Extravagantes:</u> psicosis.</p> <p><u>Sombreados, diferentes al color de la piel:</u> psicopatología grave.</p> <p>-Ojos:</p> <p><u>Énfasis:</u> paranoia.</p> <p>Pequeños, cerrados, omitidos: introversión, voyeurismo.</p> <p><u>Pupilas Omitidas:</u> poco contacto con la realidad.</p> <p>Común en niños pequeños.</p> <p>-Orejas:</p> <p><u>Énfasis Excesivo:</u> paranoia, alucinaciones auditivas.</p> <p>-Boca:</p> <p><u>Énfasis:</u> dependencia. Común en niños pequeños.</p> <p><u>Omitida:</u> agresión oral, depresión.</p> <p><u>Dientes:</u> agresión.</p> <p>-Nariz:</p> <p><u>Énfasis:</u> preocupación. Común en niños pequeños.</p> <p>-Género:</p> <p><u>Sexo opuesto dibujado primero:</u> conflicto en la identificación de género.</p> <p>-Piernas:</p>
--	---	---

<p><u>Numerosas:</u> exhibicionismo.</p> <p><u>Abiertas:</u> poco control del yo.</p> <p><u>Pequeñas:</u> aislamiento.</p> <p><i>Sin Cristales:</i> hostilidad.</p>		<p><u>Omitidas, encogidas o trozadas:</u> desamparo, pérdida de la autonomía.</p> <p><u>Juntas:</u> rigidez, tensión.</p> <p><u>Separadas:</u> agresión.</p> <p><u>Flotando:</u> inseguridad, dependencia.</p> <p>-Omisiones: conflicto en relación con la parte omitida.</p> <p>-Torso y cuerpo inconclusos, fragmentados u omitidos: psicopatología grave, organicidad. <i>Común en niños pequeños.</i></p> <p><u>Seno:</u> inmadurez</p> <p><u>Línea media vertical:</u> inferioridad, dependencia.</p>
<p>-Detalles no Esenciales-</p> <p>-Cortinas/enfatizadas: aislamiento, evasión.</p> <p>-Canaletas/enfatizadas: defensividad, suspicacia.</p> <p>-</p> <p>Contraventanas/cerradas : aislamiento.</p>	<p>-Detalles no Esenciales-</p> <p>-Corteza/enfatizada: ansiedad, depresión.</p> <p>-Meticulosidad: obsesivo – compulsividad.</p> <p>- Hojas/desprendidas: fallas en los mecanismos de defensa.</p> <p><u>Grandes:</u> compensación.</p> <p>- Raíces/omitidas: inseguridad.</p> <p><u>Garras:</u> paranoia.</p> <p><u>Delgadas, transparentes, muertas:</u> poco contacto con la realidad, organicidad.</p>	<p>-Detalles no Esenciales-</p> <p>-Ropa: <u>Demasiada o Poca:</u> narcisismo, desadaptación sexual.</p> <p><u>Énfasis en los botones:</u> inmadurez. Común en niños pequeños.</p> <p>-Genitales dibujados: patología en cualquier edad, excepto en niños muy pequeños. <i>Común en estudiantes de arte o adultos en psicoanálisis.</i></p> <p>-Pies:</p>

	<p>- Enredaderas: pérdida de control.</p> <p>- Fruta: dependencia, rechazo si está cayendo.</p> <p><i>Común en niños pequeños.</i></p> <p>- Otros:</p> <p>_____</p>	<p><u>Omitidos</u> _____ o <u>trozados</u>: desamparo, pérdida de la autonomía, preocupación sexual.</p> <p><u>Dedos de los pies en una figura vestida</u>: agresión.</p> <p>-Cabellos:</p> <p><u>Enfatizado</u> _____ u <u>omitido</u>: preocupación sexual.</p> <p>-Manos/dedos</p> <p><u>Enguantadas</u>: agresión reprimida.</p> <p><u>En forma de púas</u>: acting out.</p> <p><u>En forma de pétalos</u>: inmadurez.</p> <p>-Cuello:</p> <p><u>Énfasis</u>: necesidad de control.</p> <p><u>Como espagueti</u>: psicosis.</p> <p><u>Omitido</u>: impulsividad.</p> <p>-Otros: _____</p>
<p>-Detalles Irrelevantes-</p> <p>-Nubes, sombras: ansiedad.</p> <p>-Montañas: defensividad.</p> <p>-Escalones y caminos largos o angostos: aislamiento.</p> <p>-Arbustos/excesivos: inseguridad.</p> <p>-Otros:</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>-Detalles Irrelevantes-</p> <p>-Nubes, sombras: ansiedad</p> <p>-Arbustos/excesivos: inseguridad.</p> <p>-</p> <p>Otro: _____</p> <p>_____</p>	<p>-Detalles Irrelevantes-</p> <p>-Bastones, espadas, armas: agresión, preocupación sexual.</p> <p>-</p> <p>Otros: _____</p> <p>_____</p>

<p>-Detalles Extravagantes- <i>Común en niños pequeños.</i></p> <p>-Dimensionalidad en los detalles: <u>Casa dibujada como plano:</u> conflicto grave, paranoia, organicidad.</p> <p>-Sombreado en los detalles: <u>Excesivo:</u> ansiedad.</p> <p>-Secuencia de los detalles: lo usual es el techo, los muros, la puerta y la ventana o la línea base, los muros y el techo.</p> <p>-Calidad de la línea: <u>Recargada:</u> tensión, ansiedad, vigor, organicidad. <u>Débil:</u> indecisión, miedo, inseguridad, yo débil. <u>Fragmentada/dificultad con los ángulos:</u> organicidad.</p> <p>-</p> <p>Otros: _____</p>	<p>-Detalles Extravagantes- <i>Común en niños pequeños.</i></p> <p>-Dimensionalidad en los detalles: <u>Unidimensional:</u> recursos inferiores para buscar satisfacción. <u>Bidimensional sin cerrar:</u> pérdida de control.</p> <p>-Sombreado de los detalles: Excesivo: ansiedad.</p> <p>-Secuencia de los detalles: usualmente el tronco, follaje o la punta, las ramas y el tronco</p> <p>-Calidad de la línea: <u>Recargada:</u> tensión, ansiedad, vigor, organicidad. <u>Débil:</u> indecisión, miedo, inseguridad, yo débil. <u>Fragmentada/dificultad con los ángulos:</u> organicidad.</p> <p>-Otros: _____</p>	<p>-Detalles Extravagantes- <i>Común en niños pequeños:</i></p> <p>-Dimensionalidad en los detalles-</p> <p>-Sombreado de los detalles Excesivo: ansiedad</p> <p>-Secuencia de los detalles: (la cabeza y la cara usualmente se dibujan primero)</p> <p>-Calidad de la línea: <u>Recargada:</u> tensión, ansiedad, vigor, organicidad. <u>Débil:</u> indecisión, miedo, inseguridad, yo débil. <u>Fragmentada/dificultad con los ángulos:</u> organicidad.</p> <p>-</p> <p>Otros: _____</p>
<p>-Uso Convencional del Color- -Negro: contornos, humo, cercas</p>	<p>-Uso Convencional del Color- -Negro: contornos. -Azul, azul-verde: fondo, cielo. -Café: tronco. -Verde: follaje, pasto.</p>	<p>-Uso Convencional del Color- -Negro: contornos, cabello. -Azul, azul-verde: fondo, cielo, ojos. -Café: cabello, ropa.</p>

<p>-Azul, azul-verde: fondo, cielo, cortinas.</p> <p>-Café: muros.</p> <p>-Verde: techo, pasto.</p> <p>-Naranja: naranjas.</p> <p>-Morado: cortinas.</p> <p>-Rojo: chimenea, ladrillos, manzanas, cerezas.</p> <p>-Amarillos: sol, flores.</p> <p>-Amarillo-verde: paisaje, pasto.</p>	<p>-Naranja: naranjas.</p> <p>-Rojo: manzanas, cerezas.</p> <p>-Amarillo: sol, flores.</p> <p>-Amarillo-verde: paisaje, pasto.</p>	<p>-Verde: suéteres, pasto.</p> <p>-Naranja: suéteres.</p> <p>-Morado: bufandas, artículos de vestir menores.</p> <p>-Rojo: labios, suéteres, vestidos, cabello.</p> <p>-Rosa: piel, ropa.</p> <p>-Amarillo: sol, cabello.</p> <p>-Amarillo-verde: pasto.</p>
<p>-Uso General del Color-</p> <p>-Elección del color: perturbación general.</p> <p>-Mezclas extravagantes: perturbación grave.</p> <p>-El color utilizado únicamente en el contorno: superficialidad, reticencia, oposición.</p> <p>-Blanco utilizado como color: alienación.</p> <p>-Calidad o tamaño muy diferentes de los dibujos en blanco y negro: habilidad para tolerar el afecto.</p> <p>-Color fuera de los contornos: impulsividad, inmadurez, organicidad.</p>	<p>-Uso General del Color-</p> <p>-Elección del color: perturbación general.</p> <p>-Mezclas extravagantes: perturbación grave.</p> <p>-El color utilizado únicamente en el contorno: superficialidad, reticencia, oposición.</p> <p>-Blanco utilizado como color: alienación.</p> <p>-Calidad o tamaño muy diferentes de los dibujos en blanco y negro: habilidad para tolerar el afecto.</p> <p>-Color fuera de los contornos: impulsividad, inmadurez, organicidad.</p>	<p>-Uso General del Color-</p> <p>-Elección del color: perturbación general.</p> <p>-Mezclas extravagantes: perturbación grave.</p> <p>-El color utilizado únicamente en el contorno: superficialidad, reticencia, oposición.</p> <p>-Blanco utilizado como color: alienación.</p> <p>-Calidad o tamaño muy diferentes de los dibujos en blanco y negro: habilidad para tolerar el afecto.</p> <p>-Color fuera de los contornos: impulsividad, inmadurez, organicidad.</p>

-Uso del color extremadamente inusual: Perturbación general.	-Uso del color extremadamente inusual: Perturbación general.	-Uso del color extremadamente inusual: Perturbación general.
---	---	---

CASA

¿Le gustaría que fuera suya esa casa? Pídale al sujeto que describa las diferencias entre la casa dibujada y la que él o ella realmente habita y la posibilidad de que alguna vez posea una casa similar a la dibujada.

¿Cuál cuarto le gustaría para usted? Determine cómo se compara con la ubicación del cuarto que el sujeto ocupa en su residencia actual.

ÁRBOL

¿Dónde se encuentra realmente ese árbol? Si la respuesta es “en el bosque”, investigue la importancia que tiene el bosque para el sujeto.

¿Cómo es el clima en este dibujo? Si la respuesta describe el clima real al momento de la entrevista, determine si esa es la única influencia sobre la respuesta del individuo o si existen otros factores que determinen su respuesta.

¿Qué clase de viento sopla? Siempre continúe con una pregunta para determinar cómo se siente el sujeto en relación con el tipo de viento descrito.

¿Es un árbol sano? ¿Es un árbol fuerte? Si el sujeto no puede contestar, y no ha dibujado la estructura de las raíces del árbol, pídale que lo haga y anote que se lo solicitó.

PERSONA

¿Qué está haciendo? ¿Dónde lo está haciendo? Si la respuesta es “Sólo está parado(a) ahí”, pregunte dónde es “ahí” y qué estaba haciendo la persona o qué va a hacer. Si la respuesta es “caminando” o cualquier otro movimiento, pregunte a dónde va la persona y qué va a hacer una vez que llegue ahí. Si la respuesta es “no sé” o “es sólo un dibujo” ayude al sujeto a

involucrarse en la proyección sugiriéndole que invente una historia acerca de la persona del dibujo o preguntándole qué es lo que la persona del dibujo *parece* estar haciendo.

¿Cómo se siente? Siempre pregunte *¿Por qué?* Excepto cuando exista alguna razón para creer que al hacerlo se rompería el *rapport*.

¿Qué le da la impresión de que él/ella está contento(a), triste, enojado(a), etc.? Si la respuesta es una simple descripción de la expresión facial (está sonriendo), pregunte de qué se ríe la persona del dibujo y si generalmente esa persona se siente así.

¿Qué tipo de ropa lleva puesta esa persona? Si la persona dibujada se encuentra desnuda, pregunte porqué y si se encuentra cómodo(a).

LISTA DE CONCEPTOS PARA LA INTERPRETACIÓN.

Una vez terminada la sesión de dibujo y el interrogatorio, trabaje con la lista de conceptos para la interpretación del folleto para la interpretación. En ella se encuentra la lista de características para cada dibujo. Primero revise la sección de Rasgos Normales y encierre en un círculo la letra S si se encuentran presentes en el dibujo. A continuación, anote las pausas, los comentarios y otras conductas poco usuales que se hayan observado durante la sesión de dibujo. Deberán anotarse en la sección Observaciones generales en la primera página del Folleto. Después revise los aspectos relacionados con la proporción, la perspectiva, los detalles y el color (para dibujos a color) que se encuentra en el dibujo y que pueden indicar la presencia de una patología.

En el reverso del Folleto para dibujo se encuentra una regla para auxiliar en la evaluación de variaciones en la proporción, la perspectiva y el tamaño de los detalles. También se proporcionan señales para facilitar la evaluación de la ubicación del dibujo en la página. Por ejemplo, el número 5 de la figura 1 se encuentra en el punto de la página donde suele centrarse la casa de manera vertical y el 6 señala el centro horizontal común de la casa. Colocando el dibujo debajo de la última página del Folleto para la interpretación, con los bordes horizontales alineados y la flecha 7 señalando hacia la parte superior del dibujo, se puede medir el grado de variación de la posición vertical normal. Cuando se alinean los bordes verticales del dibujo y

del Folleto, se puede medir la ubicación horizontal del dibujo. Se pueden encontrar marcas similares para los dibujos del árbol, la persona y para el centro real de la página. (Observe que en el Folleto para interpretación del dibujo de la persona, la regla y las marcas de centrado se encuentran en la página correspondiente al interrogatorio posterior).

En la Lista de Conceptos para la interpretación se presentan algunas hipótesis clínicas comunes relacionadas con cada característica del dibujo. La lista de conceptos para la interpretación es sólo una guía para generar más hipótesis clínicas. El grado de certeza con que una hipótesis puede aplicarse a determinado sujeto siempre dependerá de información adicional como la historia del paciente, el problema presente y los resultados de procedimientos de valoración adicionales. La experiencia clínica del examinador o de su supervisor, el conocimiento del Manual del H-T-P y el conocimiento de la literatura a cerca del dibujo proyectivo deben moderar la interpretación de los dibujos del H-T-P y la interpretación de los resultados de la prueba.

DIBUJOS A COLOR

Los dibujos a color hechos después de los dibujos a lápiz y del interrogatorio posterior, se realizan para evocar una experiencia mas profunda (capítulo5). Si se van a hacer dibujos a color, primero solicite al sujeto que nombre los colores que se le den. Anote cualquier indicación de ceguera a los colores en el Folleto para la interpretación y considere referirlo para una prueba más formal. En seguida, marque el cuadro “Color” en la primera página del Folleto.

Presente el dibujo de la casa, el árbol y la persona de la misma forma y con las mismas instrucciones que se dieron para realizar los dibujos a lápiz. En el Folleto para la interpretación y considere referido para una prueba más formal. En seguida, marque el cuadro “Color” en la primera página del Folleto.

Como en los primeros dibujos, el propósito principal es obtener tanta información como sea posible a cerca del contenido y del contexto de cada dibujo. Sin embargo, para minimizar el tiempo y el cansancio, puede hacer únicamente las preguntas sugeridas para el interrogatorio que estén marcadas con un asterisco (*). Además, pregunte al sujeto acerca de las diferencias

muy marcadas entre los dibujos a color y los hechos a lápiz así como sobre el significado de la omisión o del tratamiento poco usual de los detalles.

Utilice la Lista de conceptos para la interpretación de la misma manera en que se utilizó para los dibujos a lápiz. Para evaluar los dibujos a color, se proporciona una lista de usos convencionales del color. Se aconseja utilizar una sección adicional a la Lista, “Usos generales del color”, para anotar las características específicas del dibujo relacionadas con el color y que puedan asociarse con alguna psicopatología.

2.2.1.- Interpretación de prueba proyectiva Casa, árbol, persona HTP; (J. Buck)

El material obtenido durante la sesión del H-T-P no será “calificado” en el sentido usual de la palabra. El Folleto para la interpretación del H-T-P es solamente un instrumento que ayuda al clínico a enfocarse en rasgos relevantes en el dibujo del cliente para el desarrollo de una interpretación clínica. El material en este capítulo y en el 4, se diseñó como una guía para el desarrollo de hipótesis interpretativas a cerca de la importancia clínica de los dibujos del cliente; estas hipótesis no deben utilizarse por sí solas para el diagnóstico de psicopatología. Sin embargo, una vez formuladas, pueden combinarse para profundizar la comprensión que el clínico tenga a cerca de las presiones intrapersonales, interpersonales y ambientales del cliente. EL informe y la discusión acerca de los resultados del H-T-P deberán apoyarse en el conocimiento de las bases teóricas y de investigación propuestas en el capítulo 5, en la experiencia clínica y en el conocimiento de la literatura relevante a cerca del dibujo proyectivo.

Este capítulo se divide en cuatro secciones. La primera proporciona las instrucciones generales a cerca de la evaluación del dibujo. La segunda sección, Características generales del dibujo, cita los conceptos interpretativos más comúnmente utilizados al evaluar las observaciones generales de la conducta; las características del dibujo, y el material proporcionado por la entrevista que sea relevante para los tres dibujos del H-T-P. La tercera sección, Rasgos específicos del dibujo de figuras, describe rasgos determinados para cada figura y discute su posible importancia clínica; se incluye también material de la entrevista específico para cada figura. La cuarta sección, Estudios de casos, presenta ejemplos del análisis integrado de las características de dibujo observadas, respuestas al interrogatorio posterior, la historia clínica del paciente y los resultados de otros instrumentos de evaluación. Los resúmenes de los casos de sujetos cuyos dibujos se encuentran, pero que no se discuten en la sección de

Estudios de casos, pueden encontrarse en el Apéndice A. Los clínicos que se encuentran en entrenamientos para el uso del H-T-P pueden considerar útil llenar las listas de características para cada grupo de dibujos antes de leer los casos y el comentario respectivo que se encuentran en este Manual.

EVALUACIÓN DEL DIBUJO

Revise la ubicación, el tamaño, la orientación y la calidad general del dibujo, así como las desviaciones en áreas generales incluidas en la lista de rasgos y que puedan tener alguna importancia clínica. En la figura 2 se presenta el dibujo muestra de una casa. Haga una marca (/) junto a cada área donde aparezcan características desviadas (figura 3). Diríjase a las secciones de interpretación en este capítulo para evaluar la posible relevancia de este aspecto para el sujeto en cuestión. Por ejemplo, en la figura 2, la chimenea se dibujó primero muy larga, después se borró y se redibujó más pequeña, con un ángulo irregular. Después de consultar Habilidad crítica y Borrado en la sección de Características generales del dibujo en este capítulo, puede observarse que debido a que no existen más borraduras en este dibujo, no debe marcarse “Borrado” en la figura 3- Se marcó “Énfasis en los detalles” porque la chimenea se enfatizó con el borrado y la calidad del detalle redibujado disminuyó, así como la categoría “Chimenea” en la sección de “Detalles esenciales” en la lista. Ahora se deben buscar las hipótesis asociadas con esta característica del dibujo en la sección “Rasgos específicos del dibujo de figuras”. Una vez que cada figura se haya valorado, evalúe las respuestas del cuestionario (figura 4), la consistencia en la calidad de una figura a otra, la historia del cliente y su edad (capítulo 4); y los resultados disponibles de otras evaluaciones para así formular un análisis adecuado de la sesión de dibujo.

CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL DIBUJO

ACTITUD

La actitud del individuo hacia el H-T-P proporciona información acerca de qué tanto el sujeto rechaza una tarea nueva y probablemente difícil. La actitud usual es de aceptación. Las desviaciones pueden caer en dos extremos:

a.- desde una clara aceptación hasta el hiperegotismo.

b.- desde indiferencia, derrotismo y abandono hasta el rechazo total. Los sentimientos de impotencia cuando se enfrenta con una tarea que demanda creatividad rara vez llevan al individuo con disfunción orgánica a rechazar el H-T-P por completo. De igual manera, un individuo hostil pocas veces rechaza abiertamente el H-T-P, aun cuando tales individuos pueden rechazar cualquier otra forma de examen psicológico formal.

La actitud hacia cada dibujo puede verse influenciada por las asociaciones que el objeto dibujado genera. La persona es el dibujo que con mayor frecuencia se rechaza. Existen diversas razones para esto:

a.- los problemas más importantes de los individuos mal adaptados se encuentran en el área de las relaciones interpersonales;

b.- al parecer el dibujo de la figura humana genera más asociaciones a nivel consciente o preconscious que el del árbol o el de la casa.

c.- los individuos mal ajustados se sienten incómodos al tener mayor conciencia de su cuerpo.

TIEMPO, LATENCIA, PAUSAS.

El tiempo que tarda el sujeto en completar los dibujos proporciona información valiosa acerca del significado de los objetos dibujados y de cada una de sus partes. En general, el número de detalles y el método de presentación deben justificar el tiempo de producción del dibujo: los dibujos del árbol generalmente toman entre 2 y 30 minutos para completarse. Los individuos que dibujan con rapidez inusual, al parecer tratan de deshacerse de una tarea poco placentera. Aquellos que toman demasiado tiempo en cada dibujo pueden estar mostrando renuencia a producir algo o un intenso significado emocional relacionado con el simbolismo involucrado, o ambos. Los individuos maníacos tardan mucho tiempo debido a la gran cantidad de detalles irrelevantes que dibujan. Los obsesivo-compulsivos también toman mucho tiempo debido a su

tendencia a dibujar meticulosamente cada detalle relevante. Si un individuo no comienza a dibujar dentro de los 30 segundos que siguen después de haber recibido las instrucciones, el potencial de psicopatología se encuentra presente. Tal retraso sugiere conflicto; durante el interrogatorio posterior el examinador debe tratar de identificar los factores que producen este conflicto.

Cuando un individuo hace una pausa por más de cinco segundos durante cada dibujo implica la existencia de un conflicto. La parte del objeto que está siendo dibujada, que fue dibujada en ese momento o que es dibujada inmediatamente después de la pausa, puede representar la fuente del conflicto. Se debe investigar esta área durante el interrogatorio posterior. También deben investigarse las pausas durante los comentarios o al responder las preguntas del interrogatorio.

HABILIDAD CRÍTICA Y BORRADO

La habilidad para observar objetivamente el propio trabajo, criticarlo y aprender de la crítica es una de las primeras funciones intelectuales que deben sobrellevarse en presencia de fuerte tensión emocional así como de procesos orgánicos. Los comentarios verbales a cerca de la habilidad artística, tales como “Nunca me enseñaron a dibujar” o “Esto está completamente desproporcionado” son comunes. Cuando estos comentarios son excesivos, indican posible patología, especialmente si no existe intento por corregir los errores identificados verbalmente. Los indicadores conductuales de autocrítica incluyen:

- 1.- Abandono de la figura incompleta, reiniciando el dibujo en algún otro lugar de la hoja, sin borrar el primer dibujo.
- 2.- Borradora sin intento de redibujar. Generalmente esto se limita a un solo detalle que en apariencia ha provocado un fuerte conflicto. El sujeto puede producir el detalle una vez, no dos.
- 3.- Borradora y redibujado. Si al redibujar hay un incremento en la calidad, es un buen signo. Sin embargo, puede indicar patología si los intentos por corregir muestran hipermeticulosidad, un fútil intento por lograr la perfección o si la borradora está seguida por un deterioro en la

calidad de la forma. Esto último indica una reacción emocional extremadamente fuerte hacia el objeto, hacia su significado simbólico.

Esto es una de tantas características, que se podrán apreciar en el manual completo que se le proporcionará al alumno de dicha prueba.

UNIDAD III

APLICACIÓN E INTERPRETACIÓN DE PRUEBAS PROYECTIVAS.

Objetivo: El alumno aprenderá a aplicar, leer, interpretar y emitir un posible diagnóstico de las pruebas proyectivas Persona bajo la lluvia y el test de la familia

3.1 PRUEBA PROYECTIVA PERSONA BAJO LA LLUVIA (QUEROL). LECTURA Y APLICACIÓN DE PRUEBA.

¿Quiénes pueden administrarlo? Y ¿sobre qué población se puede aplicar? Se trata de un procedimiento simple, que produce un mínimo de ansiedad en el sujeto de la prueba; su toma requiere poco tiempo y puede ser aplicada por personal auxiliar; tan sólo se necesita una hoja de

papel y un lápiz. Puede administrarse tanto en forma individual como grupal. Es apropiado en todas las edades, todas las profesiones y para ambos sexos.

Puede ser utilizado por psicólogos, psicopedagogos, terapeutas ocupacionales, terapeutas corporales y técnicos en salud mental (*counselors*). Es una prueba proyectiva, ya que el sujeto se manifiesta en su acción: él debe hacer el trabajo, no se le ofrece copia. De este modo impregna

el dibujo con su propio estilo, forma de percibir su esquema corporal. En síntesis, deja la huella de su vida interior.

CONSIGNA y ADMINISTRACIÓN

Se aconseja el uso de papel liso, tamaño A4 (21 x 27.9 cm). En caso de utilizarse otro tamaño, debe ser siempre el mismo para todas las tomas, a fin de mantener esta variable uniforme. La

misma recomendación es válida para las demás variables intervinientes Y el encuadre en general.

Como para cualquier toma de tests, es conveniente administrarlo luego de haber entablado una cierta relación con el sujeto; es decir, haber superado una etapa de precalentamiento que lo predispone favorablemente y elimina parte de la ansiedad propia de la situación de examen. Esta sugerencia es especialmente importante en el caso de sujetos adultos, ya que éstos se muestran, en general, reticentes y hasta pudorosos cuando se les pide que dibujen.

Se entrega el papel a lo largo. Si el sujeto modifica la posición del papel, debe respetársele esta elección. La consigna consiste, simplemente, en solicitarle que *"dibuje una persona bajo la lluvia"*. En la medida en que lo necesite, se tranquiliza al sujeto comentándole que no se busca evaluar la calidad del dibujo y que, haga lo que hiciere, estará bien a los fines del test. Ante las preguntas respecto al dibujo (si lo hace con paraguas, con paisajes, etc.), es preferible reiterar la consigna y alentarle a que lo realice lo mejor posible y como lo desee él. Si durante la toma el individuo reitera inseguridad o temor, vale la pena afirmarle que está haciendo bien las cosas, que lo que está haciendo es correcto. Si el sujeto pregunta acerca de si realiza el dibujo del paraguas o no, debe dejárselo a su elección, ya que la aparición del paraguas es un indicador de importancia. Como siempre, se registrará la actitud del entrevistado, los comentarios que realiza, si toma muy poco o demasiado tiempo para llevar a cabo la consigna y todo dato que resulte llamativo.

3.1.1 INTERPRETACIÓN DE PRUEBA PROYECTIVA PERSONA BAJO LA LLUVIA (QUEROL)

En la interpretación del dibujo buscamos obtener la imagen corporal del individuo bajo condiciones ambientales desagradables, tensas, en los que la lluvia representa el elemento perturbador. Resulta muy útil su comparación con el dibujo de la persona (Machover), en el mismo individuo, ya que en éste falta dicho elemento estresante; esto nos permite comparar sus defensas frente a situaciones relajadas o de tensión.

El ambiente desagradable hace propicia la aparición de defensas que suelen mostrarse en el test de la persona. En este último, existen defensas que se mantienen ocultas, a veces tan solo insinuadas, precisamente porque la persona tiene que hacer frente a una situación desagradable. La persona bajo la lluvia, agrega una situación de estrés en la que el individuo ya no logra mantener su fachada habitual, sintiéndose forzado a recurrir a defensas antes latentes. Es decir, el dibujo de la persona es una situación no estresante, en tanto sí lo es la persona bajo la lluvia.

Resulta especialmente útil su comparación con los resultados recogidos en la aplicación de la técnica de Rorschach.

En cuanto al uso del papel, si el individuo modifica la posición del mismo, nos está dando una primera señal, que podrá interpretarse, a la luz de los demás datos, como oposición, rechazo de órdenes, sugerencias, indicaciones; conducta acaparante, invasiva, etc.

a 1) Dimensiones

Dibujo pequeño:

Timidez, aplastamiento, no reconocimiento, auto desvalorización, inseguridades, temores.

Retraimiento, sentimiento de inadecuación, sentimiento de inferioridad, dependiente.

Transmite sensación de encierro o incomodidad. También transmite sencillez, introversión, humildad, falta de vitalidad, economía, ahorro, avaricia. Inhibición, inadecuada percepción de sí mismo.

Dibujo grande:

Necesidad de mostrarse, de ser reconocido, de ser tenido en cuenta. Autoexpansivo. índice de agresividad. Teatralidad. Si es un dibujo poco flexible, existe falta de adaptación. Dibujos grandes y plásticos suelen verse en los artistas.

Dibujo muy grande (en ocasiones utilizando dos hojas):

Controles internos deficientes. Autoreaseguramiento (momento de fortaleza). Inadecuada percepción de sí mismo. Ilusiones paranoides de grandiosidad que encubren sentimientos de inadecuación. Megalomanía, Posible compensación de sentimientos de inseguridad.

Dibujo mediano:

Persona bien ubicada en el espacio.

«-2) Emplazamiento

Consideramos la hoja como universo y analizamos cuánto espacio ocupa este sujeto y en qué lugar se ubica. Una persona con adecuado trato social, con orden en su desenvolvimiento cotidiano, no va a apoyar el dibujo en ninguno de los márgenes

del papel. Aquella otra que expande su dibujo y ocupa la mayor parte de la hoja, nos estará diciendo que le gusta llamar la atención, que tiende a acaparar todo el espacio posible; con frecuencia se desubican en el trato personal e invaden espacios ajenos; son personas manejadoras, que lo saben todo, que expresan una negación de la carencia y, en muchas ocasiones, se trata de personas obesas (letra W).

Margen derecho:

Representa el futuro, lo conciente, el padre o la autoridad. Extravertido. Inclinación hacia lo social. Actividad, empuje, ambición, optimismo, excitación, euforia. De fácil comunicación con el otro. Confianza en el futuro (proyecto, porvenir). Impaciente, vehemente, pasional. En este margen se ubican los conflictos u obstáculos que el sujeto se crea (letra X).

Margen izquierdo:

Representa el pasado, lo inconsciente y preconciente; lo materno y lo primario. Introversión, encerrarse en uno mismo. Pesimismo, debilidad, depresión, fatiga, desaliento, pereza, agotamiento. Lo que queda sin resolver, lo traumático (letra Y)

Margen superior:

La ubicación en el tercio superior de la hoja indica rasgos de personalidad eufórica, alegre, noble, espiritual, idealista. Las figuras u objetos ubicados tocando el margen superior y, a veces, con el dibujo incompleto, indican defensas pobres, comportamientos maníacos, rasgos psicóticos. Reducción de ideales, del mundo intelectual, del razonamiento. Pobreza de ideas, estrechez de criterio (letra Z).

Margen inferior:

En el tercio inferior de la hoja se representan rasgos de personalidad apegados a lo concreto, fuerte tendencia instintiva, falta de imaginación que frena su crecimiento espiritual y psíquico. Las figuras ubicadas en este borde, a veces inconclusas, como si no hubiera alcanzado el espacio, indican pérdida de contacto con la realidad, hundimiento. Puede deberse a depresión, enfermedad física, dependencias, adicciones (letra K).

Centro de la hoja:

Criterio ajustado a la realidad. Equilibrio entre tendencias de introversión y extroversión. Equilibrio, objetividad, control de sí mismo, reflexión. Buen uso del espacio. Posible buena representación de su esquema corporal (letra V).

a-3) Trazos

Línea armónica, entera, firme:

Persona sana.

Línea entrecortada:

Ansiedad, inseguridad. En algunos casos indica problemas respiratorios, fatiga, estrés. Necesidad de detenerse a analizar y revisar lo ya hecho. Desintegración. Posible derrumbe.

Línea redondeada o curva:

Rasgos femeninos. Sentido estético. Dependencia. Espíritu maternal, femineidad. Conciliador. Diplomático. Afectivo y sensible.

Líneas tirantes:

Tensión.

Líneas fragmentadas o esbozadas:

Ansiedad, timidez, falta de confianza en sí mismo. En algunos casos representan enfermedad orgánica.

Líneas desconectadas:

No tienen dirección intencional. Tendencias psicóticas. Dispersión del pensamiento.

Línea recta:

Fuerza, vitalidad, razonador, frialdad, lógica, capacidad de análisis. Línea recta con ondulaciones: Tensión, ansiedad.

Línea recta con temblor:

Se asocia a cuadro orgánico, persona de avanzada edad, personas con gran angustia, adictos. El temblor es siempre un signo de decadencia de funciones.

Línea recta definida pero tosca:

Tendencia agresiva.

Línea con ángulos, ganchos o picos:

Agresividad, impaciencia, vitalidad. independencia. Dureza, tenacidad, obstinación.

Líneas con ángulos muy agudos:

Excesiva reacción emocional. hiperemotivo.

Líneas sin control que escapan del contorno del dibujo (en zig-zag):

Imposibilidad de controlar impulsos. Descontrolado. Para Bender, rasgos psicopáticos. Agresividad violenta.

Líneas pegadas al papel (sin levantar el lápiz) y formando puntas:

Rasgo epileptoide.

Líneas circulares con "domos:

Narcisismo.

Líneas curvas que se rectangularizan:

No se permiten las emociones, bloqueo afectivo, supresión de afectos.

a-4) Presión

Presión normal:

Equilibrado, adaptado, elaborador, constante. Armonioso.

Presión débil:

• Ejecutado con velocidad y simplificación:

representa rapidez mental, originalidad, agilidad, intuición, hipersensibilidad. poco constante, creativo, vehemente.

Si se trata de un adolescente hay que compararlo con el resto de las producciones para determinar si no es por atropello (característica de esta etapa).

• Ejecutado con lentitud:

Representa ansiedad, timidez, ocultamiento, falta de sinceridad, desubicación, rasgos depresivos.

Presión fuerte:

• Línea pesada y pigmentada (con mucho apoyo sobre la hoja, dejando relieve en el reverso de la hoja):

Representa fuerza física, energía vital, seguridad, extroversión, agresión, hostilidad frente al mundo, inconstancia, franqueza, excitabilidad (diferenciar entre presión fuerte y muy fuerte).

En individuos con cierto grado de evolución determina personalidad tipo líder; buenos conductores de grupo o creadores de grandes ideales. Artistas, escultores.

En individuos con poca evolución indica agresividad o falta de respeto. Si existen problemas de psicomotricidad, ese apoyo sobre el papel es una manera de aferrarse, como buscando seguridad. Para Bender puede significar rasgos psicopáticos y epilépticos.

• Línea pesada y empastada (con poco apoyo sobre la hoja, sin dejar relieve):

Individuos lentos, que disfrutan de la vida, sensuales, rutinarios, de poca iniciativa, poco creativos, estáticos.

Según el área del dibujo que presenta desarmonía respecto al resto, ya sea por mayor o menor presión, por empastamiento o cualquier otra característica, debe ser interpretado según el área y el significado de la misma.

Presión muy fuerte:

Agresividad.

a-S) Tiempo

Dificultad para comenzar el dibujo:

Verbalizaciones previas, excusas, disculpas. Dificultad para enfrentar una tarea nueva, para tomar decisiones.

Dificultad para concluir y entregar el dibujo:

Agregado de detalles al dibujo, aparición de preguntas superfluas. Dificultad para separarse del otro, para terminar el vínculo; carácter epileptoide.

Momentos de quietud:

Se detiene en la ejecución del dibujo para continuarlo luego de un tiempo. Lagunas, bloqueos.

Velocidad normal:

Dibujo espontáneo y continuo.

Ejecución lenta y continua:

pobreza intelectual, falta de riqueza imaginativa.

Ejecución rápida:

Agilidad, excitabilidad.

Ejecución precipitada:

Generalmente descuidada o inconclusa. Atropello, hipersensibilidad o necesidad de liberarse rápidamente de los problemas.

a.6) Secuencia

Nos proporciona el grado de orientación en el espacio, cómo resuelve conflictos y cómo organiza su vida. Por ejemplo: comenzar por los pies y a partir de ahí armar el dibujo, indica perturbación del pensamiento, no toma el camino adecuado para la resolución del problema.

Comenzar por el paraguas, indica excesiva defensa y control.

Lo esperable es que comience por la cabeza, continúe por el cuerpo y concluya con el paraguas y la lluvia.

a-7) Movimiento

Rigidez:

Sujeto encerrado y protegido del mundo. Despersonalizado. Se siente amenazado por el entorno. No adaptado, no tiene libertad para actuar.

En los adolescentes es frecuente la rigidez por temor a desorganizarse y por temor a insertarse en el mundo de los adultos.

Mucha actividad en el dibujo:

Exceso de fantasía, actitud maníaca.

En posición de caminar (izquierda y derecha):

Se interpreta según hacia dónde se dirige.

Realizando una acción concreta (deporte u otra):

Energético. Actitud eufórica,

Exhibiéndose:

Narcisismo.

a-8) Sombreados

Ansiedad por el cuerpo según la zona que señalen y la necesidad de controlar esa parte del cuerpo o lo que ella simbolice. Suele corresponder al mecanismo de defensa anulación (ver mecanismos de defensa).

B) ANÁLISIS DE CONTENIDO**B I) Orientación de la persona****Hacia la derecha (margen derecho):**

Comportamiento positivo. Avance hacia el futuro. Necesidad de crecer. Buena relación con el padre y/o autoridad. Relación con lo que se quiere ser y dirección hacia el futuro.

Hacia la izquierda (margen izquierdo):

Dirección hacia el pasado. Se refiere a sujetos que mantienen conflictos sin resolver. Algo del pasado que aún les pesa y frena su evolución. Conflictos con la madre. Necesidad de búsqueda interior.

Hacia el frente:

Dispuesto a enfrentar el mundo. Comportamiento presente

Con orientación dubitativa:

Ambivalencia. Tendencias obsesivas o paranoides. Falta de decisión. Incoordinación.

Observar especialmente hacia dónde se ubica la cabeza, lo mental y hacia dónde se ubica el cuerpo, lo emocional y hacia dónde van las piernas, que son las que determinan la acción.

De perfil:

Debe tenerse en cuenta si se orienta hacia derecha o izquierda. Pere sana que no va de frente, que necesita buscar refugio. Evasión.

De espalda:

Deseo de no ser controlado socialmente, de pasar inadvertido, afectos e intenciones ocultas. Se apartan del medio, opositoristas, introvertidos. Pre-psicóticos, depresivos, rasgos de psicopatía. Revela la existencia de un problema en el área de la identificación psico-sexual. Deseo de ser otro. Ocultamiento.

Dibujos muy a la izquierda:

Acción bloqueada. Personalidad esquizoide. Dependencia e idealismo

Dibujo muy a la derecha y abajo:

Decepción, resignación, depresión. Freno al crecimiento espiritual y psíquico. Hundimiento.

Persona vista desde arriba:

Toma distancia del entorno. En el caso de dibujos de personas evolucionadas, indica la postura del investigador; en casos de dibujos no evolucionados y con rasgos esquizoides, la persona dibujada mira desde lejos, como no entendiendo la situación. Sentimientos compensatorios de superioridad. No se involucra en la búsqueda de soluciones pero sí juzga las situaciones. Actitud opositorista.

Persona vista desde lejos:

Aquellas que se sienten rechazadas o desvalorizadas. Sentimientos de inferioridad. Inaccesibles. No pueden hacer frente a la situación cotidiana. No se involucran, no opinan.

Persona inclinada:

Falta de equilibrio, inestabilidad, persona que se está trastornando.

Persona inconclusa:

Desgano, indecisión, abulia, depresión en algún aspecto de su vida, por ejemplo, en lo laboral.

b-2) Posturas

Sentado:

Amante de la tranquilidad, buen negociador, suele ser persona diplomática, que no se juega, falta de pasión, abatimiento.

Puede estar representando una enfermedad física: no puede mantenerse en pie.

Corresponde a mecanismos de defensa represión, regresión.

Acostado:

Escasa vitalidad. Desesperanza. Las personas con impedimentos físicos pueden dibujar personas sentadas o acostadas. En estos casos significa aceptación de la limitación.

Arrodillado:

Sumisión, debilidad, esclavitud. Sentimientos de inferioridad.

Masoquismo, resignación

b-3) Borrados en el dibujo

En forma excesiva, el borrar indica incertidumbre, autoinsatisfacción, indecisión, ansiedad, descontrol, agresividad, conflicto,

Los alcohólicos y regresivos no utilizan goma de borrar sino que corrigen repasando las líneas del dibujo. El borrar es una manera de anular una parte del cuerpo.

b.4) Repaso de líneas, tachaduras, líneas incompletas

Alto monto de ansiedad. Le resulta difícil planificar la tarea. Bajo nivel de tolerancia a la frustración.

b-5) Detalles accesorios y su ubicación

La escasez de detalles implica sensación de vacío, depresión, Detalles excesivos se observan en sujetos maníacos y obsesivos-compulsivos, Detalles minuciosos en los controladores y obsesivos. Ejecución demasiado perfecta del dibujo, indica temor a desorganizarse,

Una rica fantasía tiende a agregar detalles, tales como árboles, casa, paisaje, etc. Hay que analizar la naturaleza del agregado (obstáculo que simboliza un problema o conflicto o estado confusional) para su interpretación,

Las personas depresivas se caracterizan por la escasez de detalles y, a veces, por no completar el dibujo. Figuras masculinas con revólver, cañas de pescar, punteros, etc., indican símbolos de fuerza, de seguridad y de prestigio. Mujeres con canastos, monederos, bolsas, carteras, etc., tienen similar interpretación. En el caso de figuras a las que se les agrega los objetos del sexo contrario, indican conflicto en su identidad sexual.

Anteojos:

En la persona que no los usa habitualmente, indica ocultamiento, curiosidad sexual, voyeurismo.

Bastón, pipa:

Fantasías sexuales.

Objetos por debajo de la persona:

Por debajo de la persona se extiende el contenido inconsciente. Inconsciente movilizado. El sujeto es dependiente de presiones instintivas, a veces homosexualidad.

Objetos a la derecha de la persona:

Representan los obstáculos que él mismo se pone para avanzar en la vida. Temer o no querer asumir responsabilidades.

Objetos a la izquierda de la persona:

Indican hechos o acontecimientos que quedaron sin resolver.

Objetos por sobre la persona:

La interpretación está especialmente asociada a la calidad de los objetos que se dibujan. Representan presiones, restricciones, ideales, fantasías, necesidades de protección, autoridad, conductas fóbicas.

Dibujo de varias personas:

En algunos casos, poco frecuentes, algunos sujetos dibujan más de una persona, como mostrando que necesitan del apoyo de otros (objeto contrafóbico) para seguir adelante

Persona encerrada entre líneas:

Necesidad de ser contenido por el medio ambiente. Poca capacidad para crecer. Bloqueado. A veces rasgos obsesivos. Poca capacidad para ocupar espacios.

Nubes:

Presión, amenaza. Hay que tener en cuenta el número de las mismas pues a veces representan figuras parentales. Pueden representar tendencias autoagresivas o dolencias psicósomáticas (nubes infladas).

Lluvia:

Representa la hostilidad del medio a la cual debe enfrentarse el sujeto.

Lluvia torrencial:

Mucha presión, situación muy estresante, agobiante, como que no hay defensa que alcance.

Lluvia escasa:

Persona que se siente con posibilidades de defenderse frente a las presiones ambientales.

Gotas como lágrimas:

Angustia.

Sin lluvia:

Oposicionismo, persona manipuladora. Tendencia a negar las presiones -y los conflictos- del medio.

Lluvia en un solo lugar:

Se debe analizar sobre qué lugar dibuja la lluvia.

Rayos:

Presión que sacude al sujeto.

Charco:

Suele representar sufrimiento fetal y acontecimientos traumáticos ocurridos a la madre embarazada. Abarca, también, el nacimiento y los primeros años de vida, tales como nacimiento prematuro, cesárea, fórceps, convulsiones, accidentes, etc.

Charco de agua:

Bajo los pies, a la izquierda, a la derecha. Sufrimiento fetal. También puede interpretarse como obstáculos antes o después del nacimiento.

Objetos inanimados y adornos:

Obstáculos. Debe analizarse la ubicación de los mismos.

Animales:

Objetos acompañantes, dependencia, necesidad de protección, sentimiento de soledad.

Árboles, plantas, flores:

Aunque generalmente funcionan también como obstáculos, hay que detenerse en el análisis de estos dibujos.

El sol y/o la luna:

Representan a la autoridad adulta, controladora o de apoyo parental. Fijación de límites.

b-6) Vestimenta

Bolsillos:

Son órganos receptivos.

En los varones: dependencia materna, conflicto homosexual.

En mujeres, posible comportamiento histérico -sin confirmar-. Conflicto interior, sexual, sentimiento de culpa.

Botones:

Inmadurez, dependencia, carácter obsesivo, preocupación por lo social, preocupación somática. Un solo botón: apego al vínculo materno.

Botas:

Sobrecomprensión, reafirmación de la decisión

Transparencias:

Angustia frente al cuerpo. A veces indica daño neurológico, lesión cerebral, intoxicación, organicidad. Preocupación por la parte del cuerpo revelada. Poco criterio. Conducta actuadora.

Detalles de la ropa sin terminar:

Sentimiento de inadecuación.

Corbatas:

Signo sexual. Debilidad.

Zapatos:

Muy marcados, conflicto sexual. Con cordones: impulsos sexuales. Frecuente en adolescentes.

Zapatos en punta, con tacos:

Agresión.

b-7) Paraguas como defensa

Paraguas cubriendo media cabeza:

Retraimiento, escape, ocultamiento, recorte de la percepción.

Ausencia de paraguas:

Falta de defensas. Cuando la ausencia de paraguas se acompaña con una figura humana de anchos hombros, implica que es una persona que se defiende con su cuerpo, que "apechuga", que se expone y corre riesgos.

Paraguas hacia la derecha:

Se defiende del ambiente. Temor a lo social. Desconfianza hacia las personas que lo rodean. Defensa por temor al padre y/o autoridad.

Paraguas hacia la izquierda:

Se defiende de la figura materna, de los deseos edípicos y las pulsiones infantiles.

Paraguas cubriendo adecuadamente a la persona:

Implica defensas sanas, sentimiento de adecuación, confianza en sí mismo, seguridad.

Saber afrontar los problemas sin exponerse a riesgos innecesarios, capacidad de prever.

Paraguas muy grande respecto al tamaño de la persona dibujada:

Excesiva protección y defensa, aun cuando se encuentre bien ubicado. Recortamiento del medio y distancia con el entorno. Poco criterio.

Paraguas muy chico respecto al tamaño de la persona dibujada:

Defensas lábiles. Deja a la persona casi expuesta a las presiones del medio. Tanto en el paraguas muy grande o muy chico respecto al tamaño de la persona dibujada, es señal de conflicto, dificultades en las relaciones interpersonales o con figuras de autoridad.

Paraguas cerrado:

Resignación en algún área de su vida. Bajar la guardia, dejar que otro lo defienda, que tome su lugar en la defensa. Sin fuerzas para luchar. En ocasiones puede indicar que están terminándose los problemas, que se está en las últimas preocupaciones (las últimas gotas de lluvia).

Paraguas cerrado y en el piso:

La persona cierra el paraguas porque siente que cuenta ya con poca energía para defenderse, que en su situación vital ya queda poco tiempo más de lluvia -presión ambiental-, que sostener el paraguas es ya un esfuerzo excesivo. En ocasiones implica enfermedad terminal.

Paraguas volando:

Defensa lábil. Yo muy débil. Preocupaciones.

Paraguas y nubes fusionados:

Contaminación. Índice de esquizofrenia. Ideas confusas.

Paraguas con agujeros:

Fabulación. Psicopatía. Enfermedad Orgánica

Paraguas con dibujos:

En muchos casos hemos registrado que se trataba de personas con enfermedades orgánicas.

Paraguas como sombrero:

Confusión de ideas.

Paraguas tipo lanza:

Recurre a la agresión como defensa.

Paraguas en el que se remarcan las varillas:

Fabulación. Crea historias falsas. Se miente.

Mango de paraguas remarcado:

Falta de plasticidad. Necesidad de aferrarse a algo, aunque sin saber si le sirve como defensa.

Mango de paraguas débil:

Defensas pobres, poca fortaleza para sostenerse.

b-8) Reemplazo del paraguas por otros elementos

Aleros y techos:

Persona que no emplea defensas adecuadas. Actitud dependiente. Busca que otros resuelvan sus problemas.

Detrás de una ventana:

Falta de compromiso con el medio. Pasividad. Alejamiento.

Dentro de una caverna o montaña:

Dependencia materna.

Utilización de papel a modo de paraguas:

Defensa pobre, que se desarma a poco de utilizarla. Poco sentido práctico para defenderse.

Utilización de la mano como paraguas:

Actitud de omnipotencia. Más frecuente en adolescentes.

b-9) Partes del cuerpo

Cabeza:

Debe ser lo primero que se dibuje. En la localización del yo. Centro de todos los estímulos. Poder intelectual, poder social o dominio. Si dibuja en primer término las piernas y los pies, indica desaliento, depresión.

Dibujo de la cabeza solamente:

Disociación cuerpo-mente. Se defiende con el pensamiento.

Cabeza grande, desproporcionada con respecto al cuerpo:

Indica deseo de poder, vanidad, narcisismo, autoexigencia, dificultades para el aprendizaje. Perseveración de ideas.

Cabeza tronchada:

Limitación de la capacidad de simbolizar.

Cara:

Es el contacto social, lo que se muestra. Sin dibujo de rasgos: desconocimiento de sí mismo, problemas de identidad.

Ojos:

Sin pupilas:

Inmadurez emocional, egocentrismo, Negación de sí mismo o del mundo. Dependencia materna. Vaciedad.

Ojos muy marcados:

Rasgos paranoides.

Ojos bizcos:

Rebeldía, hostilidad hacia los demás.

Ojos cerrados:

De menor patología que el ojo sin pupila. Narcisismo.

Ojos como puntos:

Retraimiento. Inseguridad.

Ojos con pestañas:

En hombre, afeminamiento. En mujeres, seducción.

Ojos en V:

Agresión.

Boca:

Una línea recta única:

Tendencia verbal sádico-agresiva.

Una línea cóncava única:

Pasivo, complaciente. Una línea convexa única: amargura.

Boca abierta o rota:

Dificultad de introyecciones adecuadas.

Labios marcados:

Dependencia oral.

Labios pintados:

Carácter femenino.

Dientes:

Agresividad oral. Conflicto sexual.

Cejas muy marcadas:

Agresividad.

Nariz muy marcada:

Virilidad, símbolo fálico. Agujeros en la nariz: agresividad, husmear. Problemas respiratorios.

Alucinaciones olfativas.

Orejas:

Preocupación por críticas y opiniones de otros. Puede reflejar deficiencia de la audición, alucinaciones auditivas.

Mentón:

Energía de carácter.

Mentón sombreado:

Tendencia a dominar, a ejercer el poder.

Mentón muy sobresalido:

Índice de conflicto con el medio.

Cuello:

Parte del cuerpo que coordina lo que se siente -cuerpo- con lo que se piensa -cabeza- o Puede dar sensación de comodidad y confianza.

Cuello angosto:

Depresión.

Cuello grueso:

Sentimiento de inmovilidad.

Cuello largo:

Arrogancia. Desarmonía entre el intelecto y la emoción. Incoordinación.

Cuello corto:

Terquedad, mal humor

Cuello inmovilizado por collar, palera, yeso:

Inhibición sexual.

Cabello:

Potencia sexual, vitalidad. Signo de virilidad, de apasionamiento y seducción.

Cabello muy sombreado o sucio:

Regresión anal-expulsivo.

Cabellos en punta:

Agresión.

Cabello con raya al medio:

Indicador de identificación femenina y resolución del conflicto por medio de mecanismos compulsivos-obsesivos y narcisistas.

Adornos en el cabello (moños, hebillas, etc.):

Indicador de control.

Cuerpo:

Cuerpo cuadrado:

Primitivismo, debilidad mental.

Cuerpo estrecho:

Disconforme con su propio cuerpo. Conflicto en el esquema corporal. En algunos casos, astigmatismo.

Cuerpo triangular:

Dibujar el cuerpo en forma triangular expresa inmadurez afectiva. Es común en mujeres con problemas para quedar embarazadas y/o en aquéllas que presentan dificultades para asumir su sexualidad.

Estos son unos de tantos elementos que se podrán apreciar en el manual completo que se le proporcionara al alumno de dicha prueba.

3.2 PRUEBA PROYECTIVA DE ANÁLISIS DE LA FAMILIA; LECTURA Y APLICACIÓN DE PRUEBA (INTERPRETACIÓN DE L. CORMAN)

I.- La técnica de esta prueba es simple. Se instala al niño ante una mesa adecuada a su estatura (esta precaución es muy importante), con una hoja de papel blanco y un lápiz blando, con buena punta. Generalmente practicamos el dibujo con lápiz negro, pero se pueden obtener también resultados muy interesantes (hasta con informaciones complementarias) con lápices de colores.

La indicación es: “Dibújame una familia” o bien: “Imagina una familia que tu inventes y dibújala”. Si parece que el niño no entiende bien, se puede agregar: “Dibuja todo lo que quieras: la persona de una familia y, si quieres, objetos, animales”.

II. La forma en que se construye el dibujo interesa casi tanto como el resultado final. Es decir que el psicólogo debe estar presente durante la prueba. Permanecerá junto al niño, pero sin darle la impresión de vigilarlo, aunque estará atento y dispuesto a dirigirle una sonrisa, una frase alentadora o una explicación complementaria, si el niño la pide.

Algunos niños inhibidos se declaran espontáneamente incapaces de hacer un dibujo, o bien dicen que no pueden sin una regla y una goma (de acuerdo con el uso difundida en nuestras escuelas). Entonces es preciso animarlos y tranquilizarlos, diciéndoles que uno se interesa por lo que van a dibujar, pero que no se juzgará la perfección del dibujo, que no se trata de un deber con notas, como en la escuela.

La inhibición puede manifestarse también por momentos de inactividad, sea al comienzo, sea durante la realización del dibujo. Según se encuentren esas inactividades antes de la representación de tal o cual personaje, tendrán distinta significación, en relación con el personaje que provoca la inhibición.

También habrá que anotar en qué lugar de la página se empezó el dibujo, y con qué personaje. Es muy importante, efectivamente, el orden en que son dibujados los diversos miembros de la familia. En caso de no anotarlo, se podría interrogar al niño posteriormente.

También es importante el tiempo que se emplea en dibujar tal o cual personaje, así como el cuidado puesto en los detalles o, a veces, una tendencia obsesiva a volver siempre al mismo.

III. Al terminar el dibujo no concluye el test. Como veremos en el capítulo siguiente hay que reducir lo más que se pueda la parte personal de interpretación del psicólogo. El propio sujeto se halla en mejores condiciones para saber lo que quiso expresar al hacer su dibujo; conviene, pues, preguntárselo a él, y de ahí la necesidad de la entrevista.

Empezamos por elogiar discretamente al niño por lo que ha hecho (decir siempre: "Esta bien", cualquiera sea el valor del dibujo). Luego decimos: "Esta familia que tu imaginaste, me la vas a explicar".

Luego: "¿Dónde están?", y "¿Que hacen allí?".

Luego: "Nómbrame a todas las personas, empezando por la primera que dibujaste". Con respecto a cada personaje, averiguamos su papel en la familia, su sexo y edad.

Tratamos también de que el sujeto diga cuales son las preferencias afectivas de los unos por los otros. No es cuestión de imponer un cuestionario rígido, sino de guiarse por las circunstancias y en lo posible conducir al niño a expresarse por si, sin ninguna imposición.

Con todo, solemos formular cuatro preguntas, las mismas siempre que a menudo proporcionan datos muy interesantes:

“¿Cuál es el más bueno de todos, en esta familia?”

“¿Cuál es el menos bueno de todos?”

“¿Cuál es el más feliz?”

“¿Cuál es el menos feliz?”

Ante cada respuesta preguntamos por qué.

Una quinta pregunta es: “¿Y tú, en esta familia, a quien prefieres?”.

Según las circunstancias se puede completar por medio de otras preguntas, dictadas por la inspiración del momento. Por ejemplo: “El papá propone un paseo en auto, pero no hay lugar para todos. ¿Quién se va a quedar en la casa?”

O bien: “Uno de los chicos se portó mal. ¿Cuál es? ¿Qué castigo tendrá?”

IDENTIFICACION

Aplicando al dibujo de una familia nuestro método de Preferencias- Identificaciones, decimos al niño, para termina: “Suponiendo que formases parte de esta familia, ¿Quién serías tú?”. Si vacila en responder, se puede agregar: “Estamos jugando, ¿Verdad?, jugamos a ser uno de esta familia, el que quieras”. Y cuando el niño elige un personaje de identificación, le preguntamos la causa de su elección.

Como veremos en el capítulo consagrado a la interpretación, la identificación responde, las mas de las veces, al principio del placer, y por ello nos ilustra acerca de las motivaciones profundas del sujeto.

Este método no fue practicado por quienes nos precedieron. Sin embargo, Maurice Porot lo había presentado, pues observa que el personaje dibujado primeramente y con mayor esmero

es o bien aquel a l cual se halla mas unido de el niño, o bien aquel con el cual desea identificarse, o bien ambos al mismo tiempo.

Observemos que, en los casos en que a pesar de nuestra indicación amplia el niño ha dibujado su propia familia y se ha situado el mismo, puede parecer superfluo pedirle que se identifique, puesto que ya lo hizo. Pero, por un lado, siempre podremos decirle: “¿Qué otro personaje desearías ser?”, y, por otro, no es raro que espontáneamente el sujeto se atribuya otra identificación. Por ejemplo, en el caso de Solange, de 12 años, tenemos una reproducción fiel de su verdadera familia: arriba, los niños; abajo, los padres; pero contrariamente a lo habitual, la niña, que es la mayor de cinco hermanos, represento a estos en el orden inverso de sus edades, poniendo en primer lugar a la mas pequeña, Maryliene, y representándose ella en el último. Se observará, además, que se desvaloriza dibujándose muy al extremo de la pagina y mas pequeña que su hermana menor, su rival directa, no escribiendo su nombre y, por último, declarándose la menos buena. Pero ante la pregunta: “¿Quién serias tu?”, contesta: “Marylene”.

REACCIONES AFECTIVAS

Conviene retener las eventuales reacciones afectivas del niño durante la prueba. Se anotarán muy especialmente los estados de inhibición general y de incomodidad que puede llegar a transformarse en una negativa a dibujar y, en todo caso, se expresan en la factura y los trazos del dibujo. Inversamente, ciertos niños lo realizan con una alegría que se manifiesta por medio de abundantes exclamaciones. Durante la ejecución del dibujo las reacciones de mal humor, de tristeza, alegría o colera pueden ser muy significativas de las relaciones del niño con el personaje o la escena que esta representando.

Finalmente, terminada la prueba, es preguntará al niño si esta contento o no con lo que hizo. Cualquiera sea su respuesta, se le puede preguntar qué haría en caso de que tuviera que volver a empezar su dibujo, si lo haría parecido, si le agregaría, le quitaría o cambiaria algo. Esto, a veces, aporta elementos de información muy reveladores.

COMPARACION CON LA VERDADERA FAMILIA. Es indispensable anotar, en la hoja del dibujo, la composición de la verdadera familia, pues, como veremos en la interpretación, la mayor o menor fidelidad con que el niño reprodujo su propia familia, tras el disfraz de una

familia inventada, tiene gran importancia, y toda omisión o deformación de un personaje es reveladora de un problema.

El contratante se compromete a dar todas las facilidades al grupo para realizar su trabajo cómodo y seguro cubrir todos los gastos que por daño y perjuicios se susciten en contra de músicos como ayudante borrar Tenga la boca tú

3.2.1 INTERPRETACIÓN DE PRUEBA PROYECTIVA DE ANÁLISIS DE LA FAMILIA (INTERPRETACIÓN DE L. CORMAN).

El test del dibujo de una familia, como se ha visto, es de muy fácil ejecución. Por otra parte, no se podría decir que su interpretación sea difícil, pero, por supuesto, mientras mayor sea la experiencia del psicólogo, más abundantes serán los conocimientos sobre la personalidad que podrá deducir del test.

Como dijimos, la interpretación comienza con la entrevista y las preguntas formuladas al niño. Corresponde obtener el máximo de referencias posibles del propio sujeto, pues él se encuentra mejor ubicado para saber lo que quiere decir su dibujo.

El dibujo de una familia abarca, por una parte, una forma y, por otra, un contenido. A decir verdad, con frecuencia se entrelazan los elementos formales y los de contenido, y por consiguiente la distinción que mas adelante estableceremos no debe considerarse absoluta, sino destinada a dar cierta claridad a la exposición.

Los elementos formales del dibujo son, a su vez, de dos órdenes diferentes, ya se consideren los trazos aislados, ya las estructuras de conjunto.

Esto nos conduce a distinguir tres planos para la interpretación:

- I. El plano gráfico.

- II. El plano de las estructuras formales.
- III. El plano de contenido.

I. El plano gráfico

Las reglas generales de la grafología, en gran medida, son aplicables al dibujo, dado que la forma en que el sujeto utiliza un lápiz y traza puntos, rectas y curvas, es reveladora de su psicomotricidad y, por tanto, de sus disposiciones afectivas.

En los trazos del dibujo hay que distinguir la amplitud y la fuerza. Las líneas trazadas con movimiento amplio y que ocupan buena parte de la página indican una gran expansión vital y una fácil extraversión de las tendencias. Por el contrario, si el movimiento es restringido, con líneas curvas (o bien, en el caso de que se trace una línea larga, si se la compone con pequeños trazos entrecortados), puede deducirse una inhibición de la expansión vital y una fuerte tendencia a replegarse en si mismo.

La *fuerza del trazo* se manifiesta a la vez por su grosor, la intensidad del color y la marca que deja en el papel (a veces se llega a rasgarlo).

Estos caracteres dependen, por supuesto, de la clase de papel y del lápiz empleados, y será conveniente utilizar siempre los mismos materiales, de modo que para la interpretación se disponga de elementos comparables.

Cumplidas estas condiciones, un trazo fuerte significa fuertes pulsiones, audacia, violencia o bien liberación instintiva; un trazo flojo significa pulsiones débiles, suavidad, timidez, o bien inhibición de los instintos.

Claro está que los dos elementos pueden combinarse. La fuerza expresada por el trazo puede ser una fuerza amplia, que se dispersa en el medio, o una fuerza contenida, hasta inhibida, concentrada en el interior del ser. Lo mismo puede suceder con respecto a la debilidad.

Sobre todo, se observará, como significativo, el exceso de tales disposiciones. Por ejemplo, cuando la amplitud de su expansión vital conduce al sujeto a dibujar personajes muy

grandes, que tienden a desbordar de la página, esto puede ser indicio de una expansión reaccional cuyo exceso indicaría un desequilibrio. Por el contrario, cuando el dibujo, es muy pequeño en relación con la página, indica una falta de expansión o una inhibición de las tendencias. Un rasgo trazado con una energía desproporcionada indica pulsiones brutales, a veces reaccionales ante un temor de impotencia.

Un trazo muy leve, por el contrario, aunque puede indicar delicadeza de sentimientos y espiritualidad, significa también, con mucha frecuencia, timidez morbosa, incapacidad para afirmarse y hasta neurosis de fracaso.

La significación de estos rasgos es aún más notable cuando se localizan en una parte del dibujo. Así, cuando un personaje o un objeto (una casa, por ejemplo) aparece en el dibujo más grande que los demás, puede deducirse que un impulso especial lo valoriza ante el sujeto, al cual atrae.

Se debe considerar también el ritmo del trazado. Es frecuente que el sujeto repita en un personaje, o de un personaje a otro, los mismos trazos simétricos (por ejemplo, rayitas o puntos). Esta tendencia a la repetición rítmica, que puede llegar hasta una verdadera estereotipia, es lo contrario del dibujo libre ejecutado al árbitro de la imaginación; significa precisamente que el sujeto ha perdido una parte de su espontaneidad, que vive dominado por lo reglado. En ciertos casos muy marcados, esto puede guiarnos hacia el diagnóstico de una neurosis o, cuando menos, de una estructura de carácter obsesivo.

Destaquemos, con igual sentido, la prolijidad llevada hasta la minuciosidad con que algunos sujetos ejecutan su dibujo.

El sector de la página, ocupado por el dibujo, tiene también una significación gráfica referida a las nociones clásicas sobre el simbolismo del espacio. En efecto, junto a niños que utilizan toda la página, hay otros que se limitan a una parte reducida de ella.

El sector inferior de la página corresponde a los instintos primordiales de conservación de la vida, región electiva de los cansados, los neuróticos asténicos y los deprimidos.

El sector superior es el de la expansión imaginativa, región de los soñadores e idealistas.

El sector de la izquierda es el del pasado, el de los sujetos que regresan hacia su infancia.

El sector de la derecha es el del porvenir.

Recomendamos, sin embargo, ser prudentes en la interpretación de este simbolismo del espacio, pues solo adquiere su verdadera significación cuando se lo corrobora por medio de otros elementos.

Por otra parte, habrá que recordar siempre que los sectores blancos, aquellos en que no hay dibujo, no son por ello sectores vacíos sobre los cuales no haya nada que decir; son zonas de prohibición, que deberán interpretar consecuentemente. Por ejemplo, los sujetos que dibujan solamente en la parte inferior de la hoja, los algo deprimidos o los asténicos son sujetos a los cuales les están vedados toda expansión, todo impulso hacia arriba y toda imaginación (por una censura exterior o interior). Así, el dibujo de Jacques, un niño de 12 años, el menor de entre trece hermanos, ocupa un espacio reducirlos, totalmente abajo, en la mitad izquierda de la página.

Contrariamente a lo que ese dibujo parece indicar, el niño posee una buena inteligencia y tiene éxito en la escuela. Por otra parte, suprime en el test no todos sus hermanos y hermanas y se identifica con una niñita de 2 años (el "microbio" de la derecha), con el esperado comentario de que "cuando se es solo, lo miman más". Este deseo de ser hijo único para poder gozar de una dicha no en turbada, lo expresa también con fuerza en su test de la aldea donde declara vivir solo con su madre y hasta llega a generalizar y decir que todas las familias de esa aldea tienen un solo hijo. Pero ese deseo no está exento de culpabilidad, de un temor ansioso de ser rechazado como demasiado egoísta y, en el test, el héroe es el menos bueno, por que siempre quiere mamar; aunque es el más feliz por ser siempre mimado. Sus preocupaciones orales exclusivas nos muestran también que no llegó al estadio edípico y que le está vedada toda rivalidad con el padre, lo que nos explica la sujeción interior que lo mantiene en el sector izquierdo inferior.

Los que limitan su dibujo a la mitad izquierda de la hoja no solo son sujetos que "regresan", sino sujetos ante quienes se han cerrado las puertas del porvenir (representadas por el sector de la derecha) y por ello han debido retroceder. Así es Loic, de 15 años quien dibuja inicialmente un tronco de árbol en medio de la página, coloca luego a la izquierda al padre, al

hijo y a la madre, en ese orden, para terminar, a la derecha, con un camino limitado por árboles. Resulta, pues, que coloca a su familia (es hijo único) en un plano regresivo y en actitud inmóvil (‘‘los están fotografiando’’). El árbol, con su tronco macizo y su follaje sin importancia, parece obstruir el camino que va hacia la derecha. Clínicamente, Loic es regresivo: sigue siendo niño, pasivo, sin iniciativa, muy apegado a sus padres, de los que no quiere separarse; rechaza el refuerzo y la afirmación de si mismo. Dicho de otro modo, como lo demuestra su dibujo, desea permanecer allí, en ese statu quo, escoltado y protegido por sus padres. Es más, también ha renunciado a toda rivalidad viril, y es ilícito preguntarse si el árbol que obstruye la ruta del porvenir no es aquí símbolo de un poder castrador.

La derecha y la izquierda. Hay que observar también, mientras el sujeto dibuja, si su figura se construye de izquierda a derecha, lo que constituye el movimiento progresivo natural, o de derecha a izquierda, que es un movimiento regresivo. En este caso habrá que preguntarse, ante todo, si el niño es zurdo.

II. EL PLANO DE LAS ESTRUCTURAS FORMALES

Dijimos, al empezar, que la forma en que cada niño dibuja un ‘‘monigote’’ expresa su propio esquema corporal. Pero esta visión interior del propio cuerpo no se construye sino poco a poco, paralelamente con el progreso de la edad.

- A. De ello resulta que el grado de perfección del dibujo es testigo de la madurez del que dibuja, y puede constituir una medida de su grado de desarrollo. Por lo cual Florence Goodenough ideó su test del monigote. Conviene mencionar, dentro de esa misma

orientación, los estudios de Karen Machover y los de Jacques Thomasi sobre niños de La Reunión.

Aquí intervienen la manera en que se dibuja cada parte del cuerpo, la búsqueda de los detalles, las proporciones de las diferentes partes entre sí y el agregado de rasgos u otros adornos.

Pero, como vimos, corresponde formular reservas al test de Goodenough, y en eso concordamos con K. Machover, su alumna Ada Abraham y Juliette Boutonier, cuando declaran que la forma en que está ejecutado el dibujo del monigote no depende solo del grado de inteligencia, pues en ella influyen igualmente factores afectivos y el equilibrio de la personalidad total. Se observa normalmente que ciertos niños aparecen, en el test de Goodenough, muy inferiores a los que valen en verdad. Para ello es necesario y suficiente que intervengan factores afectivos de inhibición.

Podría alegarse que en el test del monigote se toma la precaución de decir: "Dibuja un hombre, lo más hermoso que puedas", con la esperanza de que esa indicación ponga al niño en las mejores condiciones posibles para que rinda el máximo. Y se podría objetar, en cambio, que durante un primer examen, sin un enfoque previo y con la inevitable agitación de una consulta rápida, la invitación de dibujar una familia, que se le formula al niño, con todas las resonancias afectivas subterráneas que eso puede abarcar, sería suficiente para inhibirlo.

III. EL PLANO DEL CONTENIDO

El dibujo de una familia ocupa, entre los tests proyectivos un lugar muy especial.

Por un lado -aun teniendo en cuenta que, en nuestra técnica, la invitación a dibujar una familia (y no su familia) otorga al sujeto una relativa libertad- el dibujo de una familia es un test con

ordenes e instrucciones precisas. De ello resulta que, mantenida la proyección entre ciertos límites, el análisis interpretativo resulta facilitado.

Por otra parte, a diferencia de la mayoría de los test de personalidad, tales como el T. A. T. o el Rorschach, donde el sujeto se lo invita a interpretar receptivamente las figuras propuestas, aquí es esencialmente activo. Nada se le impone, fuera de los límites que le traza la orden inicial. Puede hacer todo lo que guste, en la medida en que no se lo impidan prohibiciones interiores.

En una palabra, crea el dibujo por sí mismo, representa en él un mundo familia a su modo. Se comprenderá, pues, que en el test del dibujo de una familia, la proyección no se realice exactamente de la misma manera que en los otros test proyectivos; las defensas se operan en forma más activa, las situaciones generadoras de ansiedad, por ejemplo, son apartadas más resueltamente, y las identificaciones, se rigen, de buen grado, por el principio de poderío.

Se llega, pues, a pensar que el sujeto, llevado más o menos por su imaginación, va a crear una familia según su deseo. Mas aun, el hecho de actuar como creador le permitirá tomar la situación en sus manos, dominarla; en particular, en todos los casos en que su verdadera condición familiar lo traumatiza, le causa angustia, va a tratar de liberarse activamente, de acuerdo con la regla de la mayor felicidad.

En muchas situaciones este dominio de la realidad conduce al niño a deformaciones de la situación existente. En los casos patológicos que nos interesan muy especialmente aquí, eso puede llegar hasta la burda alteración de los hechos, por ejemplo, negándolos lisa y llanamente. En efecto, se sabe que la negación de una realidad penosa es el proceso de defensa más primitivo, proceso que el yo – débil todavía- del niño utiliza con la mayor frecuencia.

Nota: Se podrá leer la información completa en el manual original de la prueba mencionada.

UNIDAD IV

APLICACIÓN E INTERPRETACIÓN DE PRUEBAS DE INTELIGENCIA Y CAPACIDAD COGNITIVA

Objetivo: En esta unidad, el estudiante obtendrá conocimiento referente a la lectura e interpretación de pruebas de inteligencia (Bender, Dominós y Raven)

4.1.- Test Gestáltico Visomotor de Laureta Bender. Lectura y aplicación de prueba

El Bender Gestalt Test (L. Bender, 1938) consiste en copiar 9 tarjetas (tamaño 10 x 15) con dibujos abstractos. Era inicialmente un test clínico para adultos, basado en las figuras que Wertheimer utilizó para demostrar los principios de la Psicología de la Gestalt en la percepción. Posteriormente, se fueron creando sistemas objetivos de puntuación y se fue utilizando por distintos profesionales que trabajaban con niños, como Elizabeth Münsterberg Koppitz.

El primer libro de Koppitz, sobre el Test de Bender (*El test Gestáltico Viso-motor para niños, Guadalupe, Buenos Aires, 1974*) fue escrito al principio de los años 60, cuando existía gran interés por los procesos perceptivos y su relación con los problemas de aprendizaje, y se establecían aulas especiales para los niños con dificultades, en función del diagnóstico.

Así, su objetivo fue establecer “*diferentes modos de analizar los protocolos del Bender producidos por niños para evaluar la madurez perceptiva, posible deterioro neurológico, y ajuste emocional en base a un solo protocolo*”.

Obtuvo gran difusión y se utilizó en muchas investigaciones posteriores, que llevaron a revisar algunas de las hipótesis iniciales. El segundo libro (*E.M. Koppitz, El test de Bender, oikos-tau, Barcelona, 1981*) presenta las actualizaciones desde 1963 a 1973.

El presente resumen es una síntesis adaptada principalmente del segundo libro. Se han seleccionado los aspectos necesarios para la aplicación, corrección e interpretación actualizada, suprimiendo datos estadísticos y variaciones técnicas poco utilizadas (aplicación a grupos, por evocación, etc.) Además, se incluye una hoja que facilita la corrección. Para una información

más completa y, sobretodo, ver protocolos realizados por niños, ejemplos de puntuación y consultar el Manual Revisado de Valoración, se remite a la lectura del libro.

DESCRIPCIÓN GENERAL

Ámbito de aplicación.

El Test de Bender-Koppitz refleja el nivel de madurez del niño en la percepción viso-motriz y puede revelar posibles disfunciones en la misma. Puede ser empleado como un test de personalidad (factores emocionales y actitudes) y también como test de sondeo para detectar niños con problemas de aprendizaje. Pero no fue diseñado específicamente para predecir los resultados en lectura o para diagnosticar deterioro neurológico; en estos aspectos su validez es relativa.

El Test de Bender-Koppitz es relativamente sencillo, rápido, fiable y fácil de aplicar incluso con grupos culturales diversos, independientemente del nivel previo de escolarización o del idioma. Es apropiado para alumnos de Educación Primaria. Ha sido estandarizado para edades entre 5 años 0 meses y 10 años 11 meses. Es válido para niños de 5 años con capacidad normal o superior, pero no discrimina con niños de esta edad muy inmaduros o con disfunción. Después de los 10 años, una vez que la función viso-motriz de un niño ha madurado, ya no puede discriminar. Solamente los niños con una marcada inmadurez o disfunción en la percepción viso-motriz presentarán entonces puntuaciones significativas. (Se puede aplicar en sujetos de hasta 16 años cuya Edad Mental sea de unos 10 años.)

Fundamentación teórica.

Es un test de integración viso-motriz, proceso más complejo que la percepción visual o la coordinación motriz por separado (Determinada, según L. Bender, por principios biológicos que varían en función del nivel de desarrollo-maduración y el estado patológico. orgánico o funcional, de cada individuo).

La percepción visual (interpretación de lo que se ve) depende tanto de la maduración como de las experiencias del niño. No podremos decir que un niño es capaz de percibir correctamente la figura "A", hasta que pueda determinar, consciente o inconscientemente, que consiste en un círculo y un cuadrado inclinado, no un rombo, y que ambos son aproximadamente del mismo tamaño, dispuestos en horizontal y tocándose. Pero que el niño

pueda percibirlo no significa necesariamente que pueda copiarlo. Tiene que traducir lo que percibe en una actividad motriz, traspassarlo al papel.

Por consiguiente, las dificultades en la copia de las figuras pueden ser debidas a inmadurez o mal funcionamiento de la percepción visual, de la coordinación motriz o de la integración de ambas.

La mayoría de niños con pobres resultados en el Test de Bender no tienen dificultades ni en percepción visual, ni en la coordinación motriz, sino en la integración perceptivo-motriz; es decir, tienen todavía dificultades en una función que requiere un más elevado nivel de integración.

Madurez que habitualmente consigue un niño a partir de los 8 ó 9 años. Antes de esa edad, incluso los niños normales acostumbran a tener dificultades para copiar el Test de Bender sin ninguna imperfección.

NORMAS DE APLICACIÓN

Se entregan al niño dos hojas de papel tamaño carta (similar al tamaño A-4), un lápiz número dos y una goma de borrar.

Después de establecer un buen "rapport" muéstrole las tarjetas del Bender diciéndole: *"Aquí tengo nueve tarjetas con dibujos para que los copies. Aquí está el primero. Haz uno igual a éste"*. Luego que el niño ha acomodado la posición del papel, coloque la primera tarjeta, la figura A, frente al niño. Cuando el niño ha terminado de dibujar una figura, se retira la tarjeta y se pone la siguiente. Se procede de la misma manera hasta terminar.

No se hacen comentarios; se anotan las observaciones sobre la conducta del niño durante el test. Aunque el test no tiene tiempo límite, hay que registrar el tiempo empleado, ya que si es muy corto o largo tiene valor diagnóstico.

No se debe alentar ni impedir el uso de la goma de borrar o realizar varios intentos. Se permite usar todo el papel que desee (dar el papel adicional sin comentarios).

Si un niño hace preguntas sobre el número de puntos o el tamaño de los dibujos, etc., se le debe dar una respuesta neutral del tipo: *"Hazla lo más parecido al dibujo de la tarjeta que puedas"*. Si empieza a contar los puntos de las figuras, el examinador puede decirle: *"No necesitas contar los puntos, simplemente trata de hacerlo lo más parecido"*. Si el niño todavía persiste en contar, entonces adquiere significación diagnóstica (rasgo perfeccionista u obsesivo).

Si el niño ha llenado la mayor parte de la hoja de papel y la gira para ubicar la fig. 8 en el espacio restante, no se considera rotación del dibujo.

Si se considera que el niño ha ido muy rápido o no lo hizo todo lo bien posible, se le puede pedir que repita una figura del Bender en otra hoja, anotándolo en el protocolo.

La orientación diferente entre el conjunto de las tarjetas del test y papel de dibujo, aumenta las rotaciones. El **método Standard** (Koppitz, 1974) para la aplicación del Test de Bender, parece reducir el número rotaciones:

Coloque el papel en posición vertical delante del niño. Permita que el niño ajuste la inclinación del papel a su conveniencia, siempre que el eje mayor del papel esté más cerca de la vertical que de la horizontal.

Después, alinee la tarjeta horizontalmente con el borde superior del papel. Deje que el niño manipule la tarjeta si lo desea, pero insista en que sea colocada de nuevo en la posición inicial. No permita que los niños copien una figura a partir de una tarjeta rotada.

Si los niños insisten en girar el papel mientras copian una figura, déjeles hacerlo. Pero una vez que la figura ha sido dibujada, ponga de nuevo el papel en su posición inicial. Anotar si una figura fue dibujada rotada, o si el papel fue girado y la figura fue dibujada correctamente.

Algunos niños tienen dificultades en la copia de las figuras abstractas del Bender hasta que ponen una etiqueta verbal (dice que la Fig. 3 es “un árbol de Navidad tumbado”). Responden al contenido percibido y, obviamente, no hay nada incorrecto en la percepción visual del niño. Conviene decir: “Si, resulta parecido, pero realmente no es más que un dibujo. Me gustaría que hicieras la figura exactamente como aparece en las tarjetas”. Cuando el niño vuelve entonces a dibujar la figura, normalmente lo hace sin ninguna rotación.

Para este tipo de niños, las rotaciones en las Fig. 3, 4 y 5 son debidas más a problemas en la conceptualización de las impresiones visuales que a dificultades en la percepción visual como tal. Necesitan interpretarlas en una forma concreta que concuerde con su propia experiencia. *La percepción de la forma, en general, parece basarse en procesos cognoscitivos en una proporción mayor de lo que mantienen las teorías habituales.*

4.1.2 Interpretación y análisis de resultados del Test Gestáltico Visomotor de Laretta Bender.

Se interpreta tanto objetiva como intuitivamente. Además de la puntuación en el test, mucha información puede obtenerse mediante la observación del niño durante la copia de figuras.

Junto al sistema Koppitz, el método de puntuación del Bender más citado es el de Keogh y Smith (1961), desarrollado para niños de Jardín de Infancia y de Primer Grado. Correlaciona con la Escala de Maduración de Koppitz y ambos métodos son igualmente eficaces.

El sistema de puntuación, bastante complejo, de Pascal y Suttell (1951) es el más usado para adultos. Otros investigadores desarrollaron sus propios sistemas de puntuación.

Observaciones sobre el comportamiento

Por su escaso parecido con el trabajo escolar, el Test produce mucha menos ansiedad que tareas relacionadas con la escuela, y ofrece información sobre el comportamiento espontáneo del niño cuando se enfrenta a una tarea nueva.

Las diferencias de actitud entre los niños bien adaptados y los que presentan problemas de comportamiento y de aprendizaje; son frecuentemente notables:

Niño bien adaptado. Se sienta con facilidad y confianza en sí mismo, pone atención, analiza el problema que tiene delante y procede a copiar los dibujos. Muestran un buen control del lápiz y trabajan cuidadosamente. Incluso niños pequeños, muestran ser conscientes de las imperfecciones de sus dibujos y tratan de corregirlos espontáneamente. Raramente piden que se les reasegure y están satisfechos consigo mismos y con sus ejecuciones.

Los que tienen **dificultades** de comportamiento y/o de aprendizaje.

Algunos dudarán, intentan retardar la tarea para evitar los fallos, afilar su lápiz, dibujar otra cosa, contar al examinador alguna historia... Finalmente, realizan los dibujos deprisa sin mirar y analizar las figuras antes de empezar a copiarlas.

Otros trabajan muy lentamente, cuentan y recuentan constantemente el número de puntos y círculos, expresan gran insatisfacción con su trabajo.

Los inseguros necesitan que constantemente se les anime y dé confianza. Preguntan: “¿Lo estoy haciendo bien?”.

Tipos de comportamiento semejantes se producen también en la clase e influyen grandemente en la marcha del alumno y en sus logros, por lo que es importante anotarlos.

Niños con un **pobre control interno** y/o una **coordinación viso-motriz inmadura**: Aunque el test dura poco, puede ser de lo más frustrante para ellos. A medida que el test continúa, se fatigan a la mitad, los dibujos son cada vez más descuidados y grandes.

Los niños **perfeccionistas** no pueden colmar su propio nivel de exigencia, cuando en realidad lo están haciendo bastante bien.

Los niños con **poca capacidad de atención** que literalmente no pueden concentrarse durante más de unos pocos minutos cada vez ejecutan errores por descuido, omiten detalles, haciendo abreviaturas, como les pasa en las tareas. Demasiado a menudo se concluye que tienen “problemas de percepción” y se prescribe reeducación de esa área, cuando realmente necesitan ayuda para ir más despacio, para desarrollar mejor su control interno y para mejorar sus hábitos de trabajo.

El **tiempo** que un niño tarda en completar el Test es altamente significativo. La mayoría necesitan aproximadamente 6 minutos 20 segundos, mientras que los niños con problemas de aprendizaje y de comportamiento tienden a trabajar más rápido. (5 min. 19 seg. como término medio), Los niños hiperactivos, solamente 4 minutos 41 segundos.

Niños con habilidad y buena inteligencia que se esfuerzan para **compensar problemas** reales de la percepción viso-motriz: Algunos prefieren trabajar de memoria (dan un vistazo a la tarjeta y la dejan aparte, para no confundirse con los estímulos visuales). A veces se dan sus propias instrucciones verbales como si tuvieran que oírse a si mismos, verbal o sub-verbalmente. Otros niños usan sensaciones cinestésicas para ayudarse a integrar sus percepciones visuales y sus expresiones grafo-motrices (Ej., trazan la figura con el dedo o en el aire antes de copiarla). El “**anclaje**” consiste en colocar un dedo en la parte de la figura que está siendo copiada, mientras dibuja esa misma parte con la otra mano, así no se despista (Un niño menos inteligente o pequeño contará y recontará los puntos o círculos después de dibujar cada punto o círculo aislados; olvida el número, cuenta y repite el proceso una y otra vez. Están predispuestos a perderse en la lectura u olvidar un paso cuando calculan un problema aritmético).

Algunos, niños **impulsivos pero inteligentes** aprenden a controlar su impulsividad a través de la compulsión (obsesivo), lo cual difiere del perfeccionismo mencionado anteriormente. Así, pueden alinear las figuras, incluso numerarlas a veces. Trabajan con extremada lentitud y cuidado, empleando una considerable cantidad de esfuerzo.

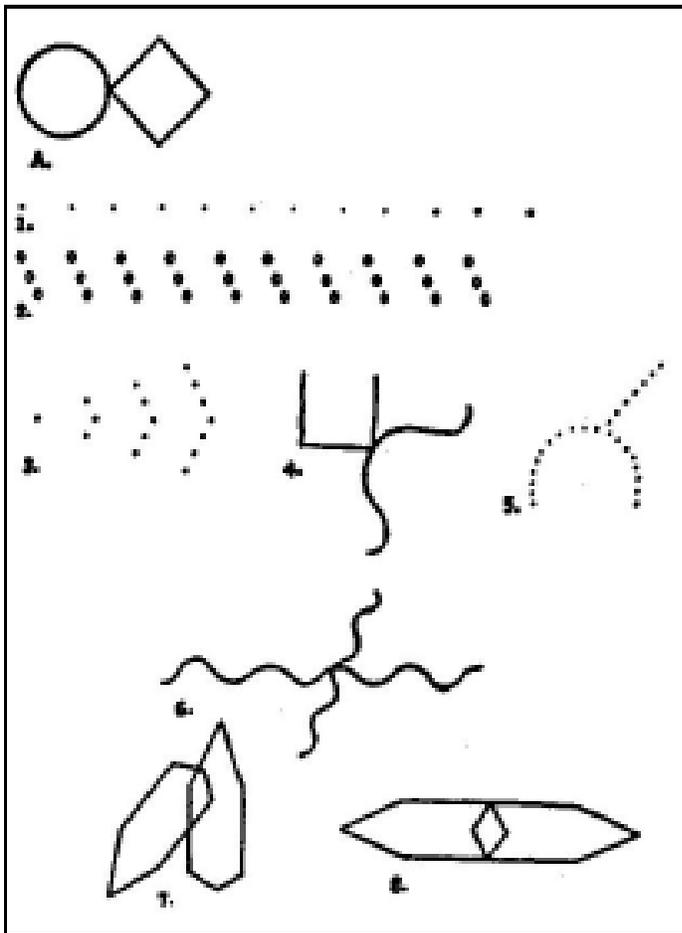
Girar el papel y la tarjeta es otra forma de ayudarse, propia de niños inteligentes con problemas en la percepción viso-motriz

La observación del niño durante el trabajo permite determinar la **direccionalidad** del trazado gráfico.

Puntuaciones directas en la Escala de Maduración del Test de Bender-Koppitz

Cada dibujo del Test es puntuado en distorsión, rotación, integración y perseveración. En total hay 30 ítems puntuables. Se computan sólo las desviaciones bien netas. En caso de duda, no se computa.

La puntuación total registra los errores en la copia de las tarjetas. Una puntuación elevada indica una realización pobre del Test, mientras que una puntuación baja refleja una buena realización. Raras veces se obtiene una puntuación superior a 18 ó 20 y todo lo que puede decirse en tal caso es que la percepción viso-motriz del niño está todavía a un nivel inferior a los 4 años.



Transformaciones en la puntuación del Test de Bender.

La puntuación total se interpreta en términos de Edad Mental y Edad Cronológica, Desviación Típica y Percentiles.

La puntuación directa no se convierte en puntuación típica, ya que sólo para niños de 5 a 7 u 8 años se da una distribución normal. Hacia los 9 años la mayoría de los niños con una capacidad mental media tienden a poseer una integración viso-motriz adecuada y entonces sólo discrimina entre niños con una percepción viso-motriz media o por debajo de la media; pero no diferencia entre medias y superiores. El efecto techo impide la discriminación entre niños ya maduros.

Análisis de los problemas de puntuación

Para mejorar los criterios de puntuación, se ha realizado una revisión del manual de valoración. El Manual Revisado de Valoración para el Sistema de Puntuación de la Escala de Maduración del Test de Bender se presenta en el Apéndice A.

Las principales fuentes de equivocaciones en la puntuación son el examinador y el manual de puntuación (dudas respecto a las rotaciones):

Los examinadores perfeccionistas o que esperan demasiado del Test de Bender, tienden a penalizar a los niños por irregularidades menores. Creen que podrán diagnosticar la lesión cerebral, predecir el desempeño en lectura e identificar problemas emocionales... Tratan el, cuando realmente es sólo una respuesta de un niño en un momento dado. Un niño muy raramente producirá dos protocolos idénticos del Test de Bender. Es solamente una pauta sobre la cual el examinador puede construir sus hipótesis. La ejecución de un niño en el Test de Bender refleja principalmente el nivel de maduración en la percepción viso-motriz, su disposición y actitud, su capacidad de concentración en el momento, y los factores extraños.

Lo contrario al perfeccionista es el examinador inexperto que deja de observar al niño mientras trabaja y que no se molesta en hacer anotaciones cuando un pequeña gira el papel o superpone las figuras.

Rotación de las figuras. Koppitz recomienda el uso de la orientación vertical del papel de dibujo, más parecida a una hoja de cuaderno. Otros prefieren la orientación horizontal, que se asemeja más a la forma de la tarjeta estímulo.

La tendencia a la rotación decrece a medida que los niños se hacen mayores. Pero las figuras A, 3 y 4 retienen una “tendencia a la rotación” mayor.

Los niños pequeños o con una percepción visual deficiente, perciben las figuras de forma distorsionada o rotada y tienden a dibujar con rotaciones. Cuando se les pregunta, normalmente son bastante inconscientes de sus errores. Si se les pide que vuelvan a dibujar las figuras, tienden a repetir las mismas distorsiones y rotaciones.

JUSTIFICACIÓN ESTADÍSTICA: VALIDEZ Y FIABILIDAD

Antes de establecer la fiabilidad hay que demostrar que es realmente un test del desarrollo de la percepción viso-motriz (Investigaciones con diseño experimental y análisis estadístico).

Validez.

La mayoría de los niños mejoran al repetirlo. Los que hacen una ejecución pobre inicial pueden hacerlo algo menos mal en la repetición, pero incluso entonces sus ejecuciones en el test permanecen por debajo de la media. El aumento de la motivación, copiar o describir las figuras del Test, y el entrenamiento perceptivo-motor, tienen poco efecto de mejoría en la ejecución del test en general, pero algunos niños individualmente pueden obtener un pequeño provecho. Conclusión: La ejecución en el Test de Bender refleja principalmente el nivel de maduración en la integración perceptivo-motriz y, en menor proporción, la experiencia en tareas perceptivo-motrices aprendidas. Serán de esperar pocos cambios de una aplicación del test a la siguiente si existe un corto intervalo de tiempo y rara vez se alteran las conclusiones iniciales.

Fiabilidad entre examinadores en las puntuaciones de la escala de maduración

Existe una elevada probabilidad de que dos examinadores que evalúen el protocolo del Test de Bender de un niño, obtengan aproximadamente el mismo puntaje del test.

Fiabilidad Test-retest

Como Bender señaló, los resultados en el Test nunca son los mismos, independientemente del número de veces que un niño lo realice. Nueve estudios indicaban que el total en la Escala de Maduración de niños normales era razonablemente estable.

Aporta información válida y fiable en el momento de su aplicación, y también es muy útil para el **seguimiento** de casos:

- Una ejecución dada en el Test de Bender refleja el estado actual de la madurez en la percepción viso-motriz de un niño, así como sus actitudes y estado emocional. A medida que el niño evoluciona, su ejecución en el Test cambiará y evolucionará también.

- Los niños con retrasos educativos o con una disfunción tienden a madurar a un ritmo más lento y a menudo irregular. Por consiguiente, **el ritmo de mejoría** en las puntuaciones del Test de Bender de un niño **es altamente significativo** desde un punto de vista diagnóstico. Un progreso inconsistente refleja un funcionamiento inestable.

DATOS NORMATIVOS PARA LA ESCALA DE MADURACIÓN

Ver Muestra normativa de 1974 (Apéndice B y Apéndice C). Los percentiles (Apéndice E).

Influencia de la edad. A los 9 años las puntuaciones alcanzan una meseta (techo) y el Test de Bender ya no discrimina entre puntuaciones normales y superiores. A los 10 años deja de ser test de desarrollo para niños normales y tiene significación solamente si la integración perceptivo-motriz de los niños funciona por debajo del nivel de 9 años.

La amplitud (desviación típica) de las puntuaciones medias disminuye a medida que aumenta la edad de los niños. Para niños de 5 años, va de 10'6 para niños promedio a 15'6 para niños de ambiente carencial. A los 8 y 9 años las diferencias abarcan sólo unos 2'5 puntos. A los 10 años parece no existir diferencia entre alumnos promedio y bien dotados, y existen 1'5 puntos de diferencia entre el puntaje más alto y más bajo de las puntuaciones medias.

Diferencias según el sexo en el test de Bender. No hay diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones de niños y niñas. Parece que las niñas maduran un poco más temprano que los niños en la percepción viso-motriz, pero esta diferencia no era significativa.

Niños de altas capacidades. Es de esperar que hagan una realización por encima del nivel de los datos normativos.

Nivel de escolaridad. Como en la edad, cada nivel escolar revela una amplitud (desviación típica) considerable de puntuaciones medias en el Test de Bender, según las edades de los niños y su entorno cultural y socioeconómico.

- Las puntuaciones para los alumnos que comienzan Primero, en un nivel socioeconómico elevado, se hallan entre 5 y 9; los niños de clase media, entre 8 y 10; los de áreas carenciales, entre 10 y 13. Además, existe diferencia entre que el Test de Bender sea administrado al principio o al final del año escolar. Al final de Primero, los niños aventajados obtienen

puntuaciones medias de 4'4; los de clase media tenían medias de 5 a 7; los de ambiente carencial, 8'4.

- En Segundo, la amplitud disminuye hasta estabilizarse en uno o dos puntos para la mayoría de los grupos de niños.

FACTORES SOCIO-CULTURALES EN EL TEST DE BENDER

Niños de ambiente carencial frente a niños de ambiente no carencial

Muchos niños de áreas desfavorecidas, o con capacidad limitada o problemas específicos de aprendizaje, es de esperar que tengan una realización por debajo del nivel medio. Para los que trabajan en un área socioeconómica o étnica determinada, es útil establecer baremos específicos para esa población particular.

Un niño con una puntuación media para su edad y grupo social, no puede ser considerado como teniendo problemas serios en el área viso-motriz, aunque su ejecución del Test de Bender sea más inmadura que la norma general para su nivel de edad.

Grupo étnico y proceso de maduración

El desarrollo de la percepción viso-motriz varía entre los niños de diferentes grupos étnicos (hispanos, anglosajones, indios y negros...) tanto aventajados como retrasados. Pero hacia los 10 u 11 años las diferencias habían desaparecido en todos los casos.

La velocidad de desarrollo de la percepción viso-motriz puede estar, al menos en parte, determinada por los hábitos de educación infantil de un pueblo y por la importancia que otorga a ciertas habilidades y destrezas. Tiedeman (1971) recogió protocolos del Bender en Estados Unidos y en 13 países de África, Asia y Europa. El proceso de maduración de la percepción viso-motriz parece ser más acelerado entre los niños orientales. Hacia los 9 años las diferencias dejan de ser significativas.

El estudio de Tiedeman suscita cuestiones interesantes:

- Sabemos que el entrenamiento específico de la percepción viso-motriz de los niños de edad escolar tiene una repercusión limitada.

- Podría suponerse que los japoneses y chinos están dotados de forma innata en el área viso-motriz (Tanto en China como en Japón las artes visuales han sido desarrolladas y han florecido desde tiempos prehistóricos). Pero no es así; había diferencia significativa entre niños japoneses en Japón y niños norteamericanos de ascendencia japonesa (mismos genes) y no halló diferencia entre niños americanos criados en ambientes japoneses o europeos. Además, niños japoneses-

norteamericanos adaptados a la vida norteamericana se parecían a los americanos más que los niños japoneses. Por el contrario, niños chino-americanos educados según las tradiciones chinas, en San Francisco, diferían de los otros niños norteamericanos; y mostraban el mismo ritmo acelerado de desarrollo en el Test de Bender que otros grupos de niños chinos en Taipei y otras zonas...

- Tiedeman concluye que la educación que los niños reciben en Japón desde pequeños, en las áreas del conocimiento visual, apreciación de la belleza y control motor, contribuye al desarrollo de la integración perceptivo-motriz a una edad más temprana.

¿Sería posible, por ejemplo, incrementar el ritmo de desarrollo de la percepción viso-motriz en los niños de ambiente carencial mediante la modificación de las pautas educativas en la temprana infancia? El estudio de Kagan y Klein (1973) con niños guatemaltecos parece apoyar dicha hipótesis. (Nota: estos hallazgos son coherentes con las teorías de Vigotsky sobre la influencia social en el desarrollo de las funciones mentales superiores).

TEST DE BENDER Y OTROS TESTS

Hay correlación entre la puntuación del Bender y las puntuaciones de C.I. del WISC.

- Los niños con buenas ejecuciones en el Test de Bender tienden a tener una puntuación de CI en la media o por encima de la media y viceversa (aunque no siempre). El Bender no discrimina entre capacidad mental media, alta o superior.

- Los niños con puntuaciones de CI por debajo de la media, tienden también a tener puntuaciones pobres o inmaduras en el Test de Bender.

- Los niños con puntuaciones inmaduras en el Bender pueden tener puntuaciones de CI altas o bajas, dependiendo de otros factores que intervengan.

- La correlación con el CI Manipulativo del WISC es significativamente más elevada que con el CI Verbal.

- Los alumnos con problemas de aprendizaje pero buena puntuación en el Test de Bender, tenían puntuaciones bajas en el CI Verbal.

Calidad de los dibujos y C.I.

La manera en que son copiadas las figuras del Test de Bender tiene también una relación significativa con la capacidad mental de los niños. Bravo (1972) examinó a 200 alumnos de

Quinto Grado, de **inteligencia superior**, procedentes de diferentes medios sociales y culturales:

Las figuras estaban bien organizadas y cuidadosamente distribuidas en la página.

Utilizaban menos de una página completa para sus dibujos.

Eran conscientes de las imperfecciones e intentaban corregirlos. El 84% borraban total o parcialmente una o más de las figuras. Además, el 25% trataban de corregir repasando parte de las figuras.

No mostraban ni trazos de lápiz excesivamente gruesos ni líneas irregularmente finas.

Por lo tanto, una buena organización y emplazamiento de los dibujos, las borraduras espontáneas y la corrección cuidadosa de las imperfecciones, así como las figuras cuidadosamente a una puntuación elevada de CI. 9

Test de Bender y retraso mental

- La correlación es mayor con la Edad Mental de los niños retrasados que con la Edad Cronológica. Las puntuaciones mejoran gradualmente a medida que los niños se hacen mayores, pero con un ritmo mucho más lento. La mayoría no son capaces aún, a los 14 años, de copiar las nueve figuras del Test de Bender sin imperfecciones.

- Las puntuaciones en el Test de Bender reflejan su lento desarrollo mental, mientras que la calidad de los dibujos refleja su personalidad lábil e inestable. Sólo el Indicador Emocional “Expansión” es más frecuente en los niños retrasados con problemas emocionales que en otros niños con problemas emocionales (8 de los 9 niños que los realizaron eran retrasados, también muy impulsivos y de conducta *acting-out*).

Relación con test de Percepción Visual y de integración viso-motriz

Se acepta, en general, que alguna medida de percepción visual o de integración viso-motriz es necesaria para evaluar el desarrollo mental y la capacidad de aprendizaje de los niños. La mayoría de los tests de C.I. incluyen ítems o sub-escalas de este tipo, lo mismo que los tests de aptitud lectora más habituales.

Existen varios tests específicos para evaluar estos aspectos: Frostig (1961), Matrices Progresivas (Raven, 1956), etc. Las investigaciones indican correlaciones significativas entre el Test de Bender y los mencionados tests; las diferencias entre ellos son menores de lo que generalmente se supone.

El Test de Matrices Progresivas (Raven) es un test de percepción visual y razonamiento no verbal. Difiere del Bender en que no requiere ninguna actividad motriz. Las correlaciones entre ambos, para niños de 5 a 9 años, fueron de entre 0.58 a 0.69.

La correlación con el Test de Frostig es de 0.4, significativa pero con inconsistencias respecto a los subtest del Frostig (parece que correlaciona más con el subtest de Relaciones Espaciales).

El Bender era capaz de discriminar entre niños con y sin problemas de lectura, mientras que el Frostig no.

EL TEST DE BENDER Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR

En el éxito o fracaso en la escuela influyen muchos factores. En estudios anteriores parece que he sobreestimado la significación de la percepción viso-motriz. Especialmente influyen el desarrollo del lenguaje, la integración oral-visual, la capacidad de seriación, la evocación de símbolos e información y la formación de conceptos. La edad, actitud, sexo y medio social y familiar de los niños, influyen también en sus resultados en proporciones varias. El progreso de un niño en la escuela depende de la combinación y la interacción de todos estos factores.

Puntuación de madurez y rendimiento escolar

La puntuación total está más relacionada con el logro escolar general que cualquier ítem aislado. Los Indicadores Emocionales no son buenos predictores del logro escolar. Las borraduras y el repaso cuidadoso se hallan con mayor frecuencia en los buenos estudiantes.

Un buen registro del Bender en el momento de ingresar en Primaria acostumbra a ser un buen predictor del éxito escolar posterior, una buena integración intersensorial y una buena capacidad mental; Sin embargo, un registro pobre al principio de Primero no implica necesariamente que un niño fracasará. Algunos niños normales simplemente necesitan algo más de tiempo para madurar. Para predecir los resultados escolares, es mejor aplicarlo al inicio del Primer Grado, ya que parece ser especialmente efectivo para niños de entre los 5 ½ y 6 ½ años.

Los niños con dificultades en la escuela suelen tener pobres puntuaciones en el Test de Bender. Esto incluye niños con capacidad mental limitada y niños con inteligencia normal pero con problemas específicos de aprendizaje.

Algunos niños están afectados por un mal funcionamiento real de la percepción viso-motriz. No obstante, si son inteligentes, si tienen una buena capacidad lingüística y de evocación, si

poseen una buena motivación, si no tienen problemas de comportamiento y si tienen unos padres y maestros que les ayudan, pueden superar o compensar los problemas perceptivo-motores y convertirse con el tiempo en buenos alumnos.

Diferencias de sexo y resultados escolares

El Test de Bender predice con más éxito los resultados escolares de los niños que de las niñas. Esto no es debido a diferencias en la función viso-motriz, sino a otros factores que afectan al progreso escolar.

Los niños con puntuaciones inmaduras en el Test de Bender son habitualmente malos lectores, mientras que las niñas pueden tener resultados en lectura altos o bajos.

Las niñas suelen ser más controladas, más avanzadas en el desarrollo del lenguaje, son también más capaces de compensar sus problemas en el área viso-motriz. Por lo tanto, muchas niñas desarrollan con éxito su trabajo a pesar de sus protocolos inmaduros en el momento de ingresar en la escuela.

Los niños, son más impulsivos e inquietos. Muchas actividades favorecen aún a las niñas. El comportamiento no adecuado de los niños influye en la actitud del maestro hacia ellos.

Por lo tanto, un niño con una ejecución inmadura del Test de Bender tendrá un pobre resultado escolar más probablemente que una niña con una mala puntuación en el Test de Bender, incluso aunque sus puntuaciones en el Test de Bender y de CI sean las mismas.

Lectura y aritmética

No existe relación entre el Bender y la lectura. Los problemas de lectura están más relacionados con el medio socioeconómico, la capacidad mental y la habilidad lingüística que con la percepción viso-motriz. Aunque tanto el Test de Bender como la lectura requieren que los niños posean un nivel mínimo de madurez de percepción viso-motriz. Un niño cuyo nivel de integración viso-motriz esté aún por debajo del de un niño de 5 ½ años tendrá dificultades tanto en el Test de Bender como en lectura, independientemente de si muestra un retraso evolutivo, o por una disfunción cerebral mínima.

El Test de Bender correlaciona mejor con el logro en aritmética, ya que ambos implican la percepción viso-motriz y las relaciones de parte-a-todo y espaciales.

Test de Bender y dificultades de aprendizaje

Los datos muestran de forma convincente que la integración viso-motora de los niños con DA evoluciona a un ritmo más lento de lo normal. El tipo de evolución depende de la edad y de la capacidad mental de los niños:

- La mayoría de niños obtuvieron a los 5 ½ años una puntuación de 10 en el Test de Bender; este es el nivel en el que están dispuestos para comenzar el trabajo escolar.
- Los alumnos con DA con puntuaciones de CI de 100 o más no alcanzaron el nivel hasta los 6 años.
- Los que tenían un de CI de 85 a 99 no obtenían una media de 10 hasta que alcanzaban los 7 años.
- Los pequeños con dificultades de aprendizaje de capacidad mental incierta (CI 70-84) tenían ya 8 años cuando su puntuación media fue de 10.
- Finalmente, los niños moderadamente retrasados (CI 50 a 69) no llegaban a la puntuación de 10 en el Test de Bender hasta los 9 ½ ó 10 años.

Los alumnos normales suelen mostrar un marcado auge en los aprendizajes en Tercero, cuando tienen 8 años y sus puntuaciones en el Test de Bender son de 3 ó 4. Los alumnos con DA, no muestran un progreso real hasta que tienen unos 9 años.

Los niños con dificultades y con una puntuación de CI por debajo de la media, no muestran mejoría significativa en el Bender y en su rendimiento hasta que tienen 10 ½ años o incluso 11 años, mientras que los niños inciertos a los 12, 13 o incluso 14 años. La mayoría de alumnos retrasados no logran puntuaciones de 3 ó 4 en el Test de Bender ni siquiera a los 14 años.

Se recomienda la enseñanza individualizada en la clase, pero muchos profesores y administradores aún esperan que todos los niños alcancen el mismo rendimiento. La aplicación repetida del Test de Bender proporcionará un registro del ritmo de maduración de un niño dado y puede ser una ayuda para establecer expectativas realistas del rendimiento de este niño. Es absurdo esperar de un niño que rinda a nivel de un Cuarto cuando la evolución de su integración perceptivo-motriz está aún al nivel de Primero. Las aplicaciones repetidas son buenos indicadores del ritmo de progreso que está realizando un niño, y son útiles para planificar un pro-grama educativo individualizado.

Un niño con una marcada discrepancia entre el CI y las puntuaciones en el Test de Bender normalmente tiene dificultades específicas de aprendizaje.

10. EL TEST DE BENDER Y LA DISFUNCIÓN CEREBRAL MÍNIMA

“Este capítulo refleja mi actual punto de vista. En vez de tratar el Bender como un test para el diagnóstico de la lesión cerebral como hice en mi primer libro, analizaremos esta vez la relación entre el Test de Bender y la Disfunción Cerebral Mínima”. (Koppitz, 1974)

- El término DCM, en sentido amplio, implica que las dificultades de comportamiento y aprendizaje de un niño tienen, al menos en parte, una base orgánica.
- Baso un diagnóstico de DCM en una combinación de varios factores: el desarrollo del niño, historia clínica y social, desempeño escolar, observaciones de comportamiento y por supuesto los resultados de tests psicológicos, incluyendo el Bender.
- Un diagnóstico de lesión cerebral implica la presencia de daño cerebral; no es el caso de la DCM. La DCM puede ser consecuencia de un trauma prenatal o del nacimiento, de accidentes o de enfermedades, de factores genéticos, de temprana y grave carencia o falta de cuidado emocional o físico, o de otras causas conocidas y desconocidas.
- La lesión cerebral es un diagnóstico médico. La DCM, puede ser diagnosticada por un médico o por un psicólogo cualificado.

Puntuación total frente a indicadores de lesión cerebral.

- Un Bender pobre indica la posibilidad de DCM, especialmente si hay más de una desviación típica de la norma de edad. No debe hacerse un diagnóstico de DCM basándose sólo en una prueba psicológica. No puede descartarse la existencia de DCM por un buen desempeño.
- La puntuación total es capaz de diferenciar entre grupos de niños con y sin DCM; y poco se gana usando a la vez los Indicadores Neurológicos y la puntuación en la Escala de Maduración del Test de Bender.

Rotaciones y DCM

Las rotaciones son un fenómeno evolutivo y no están necesariamente vinculadas con la DCM.

Diagnóstico del grado de deterioro orgánico

Las realizaciones de niños con diagnóstico médico de lesión neurológica son muy inferiores y pueden ser reconocidos independientemente de como sean analizados o interpretados los registros del Test de Bender.

4.2 Test de inteligencia no verbales de aplicación rápida: Test de Dominós

El D-48 es uno de los mejores test colectivos de inteligencia general: está destinado a valorar la capacidad para conceptualizar y aplicar el razonamiento sistemático a nuevos problemas y apreciar las funciones centrales de la inteligencia: abstracción y comprensión de relaciones. Está considerado como un excelente indicador del factor "g" y del tipo de inteligencia cristalizada de acuerdo con la terminología de Horn y Catell (1966). Constituye asimismo un medio útil, junto con otros test, para determinar el deterioro mental en situaciones clínicas.

El D-48 es una adaptación francesa que se basa en las series de Dominos de la Armada Británica y el Group Test 100 A. y fue realizada por P. Pichot para el centro de Psicología Aplicada de París.

Consta de 44 problemas y cuatro ejemplos presentados en forma gráfica, no verbal. Se ha procurado disponer los ejercicios por orden de dificultad, manteniendo agrupados, sin embargo, los elementos que responden a un mismo tipo de presentación.

La adaptación española ha mantenido estrictamente el contenido y disposición de los elementos del test con el propósito de cubrir los siguientes objetivos: facilitar la corrección manual (que se lleva a cabo mediante una sola plantilla), adaptarla al sistema de corrección mecanizada y garantizar la comparabilidad de las puntuaciones cualquiera que sea el sistema de corrección utilizado.

La mayor parte de la información estadística que presenta el Manual se ha obtenido sobre muestras españolas.

APLICACIONES

Tanto las áreas como los niveles de aplicación del D-48 son muy amplios: la medida de la inteligencia -y específicamente del factor "g" resulta imprescindible para cualquier propósito de evaluación psicológica; no es extraño, por eso, que esta y otras pruebas de características análogas hayan sido frecuentemente utilizadas lo mismo en proyectos de investigación sobre la

estructura y desarrollo de la inteligencia que en los mas diversos campos de la psicología aplicada.

La utilización de estímulos no verbales y la práctica ausencia de contenido cultural hacen, por otra parte, que sus resultados se vean escasamente afectados por las características demográficas de los posibles sujetos de aplicación: exige muy pocos conocimientos previos y no requiere el hábito necesario para realizar tareas escolares. Existen, sin embargo, ciertas limitaciones que hacen desaconsejable su aplicación a sujetos con insuficiente capacidad para comprender las instrucciones o el planteamiento mismo de los problemas. Aunque, excepcionalmente, hay analfabetos o semianalfabetos que obtienen una elevada puntuación en este test, no es, en general, adecuado para apreciar la inteligencia en niveles de mínima cultura o de edad inferior a los 12 años puesto que la mayoría de estos sujetos suelen desconcentrarse y fracasar de manera sistemática ante los ejercicios que se proponen.

Los estudios experimentales han mostrado que el conocimiento del juego del dominó no tiene influencia en los resultados del test, y que su composición factorial es extraordinariamente pura, careciendo de saturación en otros factores que no sean el de inteligencia general.

MATERIAL DE LA PRUEBA

- Manual con normas de aplicación, corrección e interpretación.
- Cuadernillo del test
- Hoja de respuestas
- Plantilla de corrección

MATERIAL AUXILIAR:

- Cronometro
- Lápices

NORMAS DE APLICACIÓN Y CORRECCIÓN

INSTRUCCIONES GENERALES

Deberan cumplirse los requisitos habituales para la aplicación de test en cuanto se refiere a preparación del material, disposición de la sala, condiciones ambientales, motivación de los sujetos, etc.

El examinador deberá conocer y atenerse estrictamente a las instrucciones. Se cerciorará de que todos los sujetos han entendido perfectamente lo que tienen que hacer. Si es necesario, repetirá las explicaciones, pero, en lo posible, no se emplearán nuevos ejemplos o aclaraciones en términos distintos a los que figuran en las normas escritas.

Mientras los sujetos resuelven los ejemplos, se comprobará cuidadosamente si anotan las constataciones en los espacios adecuados de la Hoja de respuestas y en la forma que se indica en las instrucciones específicas (es decir, marcando los dos espacios que corresponden a ambas partes de la ficha).

Ha de evitarse que ningún sujeto empiece a trabajar antes de dar la señal o continúe después de finalizado el tiempo.

Durante el periodo de ejecución del test, se comprobará de nuevo si todos anotan las respuestas convenientemente, y no se olvidan de marcar el espacio correspondiente a los ceros. Si alguno se detiene al terminar una página del cuadernillo, se le indicará que continúe en la página siguiente hasta finalizar el ejercicio.

Pasados 15 minutos se advertirá con voz clara (y sin hacer ninguna observación que obligue a interrumpir el trabajo) que faltan 10 minutos para terminar.

INSTRUCCIONES ESPECÍFICAS

Se dará a los sujetos una breve explicación del motivo por el que se aplica el test, insistiendo en el interés que tiene el hacerlo bien de modo que se consiga su aceptación y la disposición adecuada para trabajar con el máximo esfuerzo. El contenido de esta observación preliminar es variable, según la finalidad con que se haga el examen.

Se repartirán los lápices. El examinador tendrá algunos más de repuesto y advertirá:

“si alguno necesita otro lápiz durante el examen, deberá levantar la mano y se lo dará inmediatamente”.

Se dirá luego:

“Cada uno de ustedes va a recibir un cuadernillo como este (mostrarlo) y una hoja de respuestas como esta (mostrarla). Les ruego que no escriban nada sobre el cuadernillo ni lo abran hasta que se lo indique”.

Actualmente existe un único modelo de hoja, común para corrección manual y mecanizada. Tengase en cuenta, sin embargo, que si ha de hacerse corrección mecanizada es imprescindible que las anotaciones se hagan con lapiz blando y se sigan las normas específicas para este tipo de tratamiento.

Por otra parte, las hojas son comunes para todos los test de la serie “dominós” publicados por TEA (D-48,D-70,TGI-1 Y TIG-2),lo que supone que, salvo en el caso del TIG-2, deberán quedar sin complementar alguna de las ultimas casillas.

Teniendo en cuenta estas indicaciones, se repartirán las hojas de respuestas poniéndolas a la derecha del sujeto y luego los cuadernillos, con la portada hacia abajo, a su izquierda. Se les pide luego que complementen los datos de identificación que se consideren precisos informándoles sobre la forma de codificación si va a hacerse corrección mecanizada. En la parte superior de la hoja de respuestas han de anotar igualmente el nombre del test (en este caso “D-48).

Se da tiempo para que lo hagan y se dice:

“Den la vuelta al cuadernillo y déjenlo con la portada hacia arriba, sin pasar la hoja hasta que yo les avise. Ahora van ustedes a resolver una serie de ejercicios formados por fichas de dominó, no hace falta conocer este juego ni ninguna de sus reglas; solamente es necesario saber que, en cada mitad de la ficha, puede haber de 0 a 6 puntos y que en la colocación de esto se sigue un orden circular de modo que, si empezamos en el 1, el orden seria: 1,2,3,4,5,6-0/1-2-3-4-5-6-0... y así sucesivamente. Su tarea consiste en descubrir que número de puntos debería tener la ficha que en el cuadernillo aparece “vacía” y dibujada con trazos, teniendo en cuenta la colocación de las restantes fichas del mismo ejercicio.

“vamos a resolver algunos ejemplos para que entiendan claramente lo que tienen que hacer”.

“EJEMPLO A (MOSTRAR EN EL CUADERNILLO) En el cuadro A hay 6 fichas; una de ellas, dibujada con trazos, esta en blanco; se trata de averiguar que ficha es esta teniendo en cuenta

que todas están colocadas siguiente un cierto orden; fíjense bien y descubrirán cual ese ese orden. Entonces les será mas fácil averiguar cual es la ficha que falta. Las tres fichas de arriba son iguales: 1-3, 1-3, 1-3; las dos que hay abajo también son iguales entre si., 2-4,2-4. Lo mas lógico es pensar que la ficha que falta también sea igual a estas dos, es decir, que sea un 2-4. De este modo la fila de abajo sigue el mismo orden que la de arriba.

“¿como deben ustedes dar su constestacion? Miren la hoja de respuestas. Verán que debajo de la cabecera hay cuatro rectángulos destinados a EJEMPLOS, y dentro de cada rectángulo las cifras 1,2,3,4,5,6,0 y dos pequeños recuadros, uno encima y otro debajo de cada cifra. Ustedes tendrán que marcar el recuadro que esta encima de la cifra que sea igual al numero de puntos que hay en la parte de arriba de la ficha y luego el recuadro que esta debajo de la cifra que sea igual al numero de puntos de la parte de abajo. En este ejemplo, como la constestacion es 2/4, tendrán que marcar con una línea el recuadro que esta encima del 2 y el que esta debajo del 4. Haganlo ¿Han entendido como se marcan las respuestas? Contesten ahora a los demás ejemplos marcando sus respuestas en los otros rectángulos destinados a EJEMPLOS en esa misma línea”.

Se da tiempo para que lo hagan y se vigila si anotan correctamente las contestaciones.

A continuación se añade:

“En el EJEMPLO B las fichas están dispuestas en forma de aspa (HAGASE EL GESTO CON LA MANO). Cada ficha tiene dos puntos en su mitad interior y tres puntos en su mitad exterior. Si la cuarta ficha fuera también asi, todas ellas formarían un aspa correcta y completa. Por tanto, en el rectángulo correspondiente al segundo ejemplo, habrían marcado un 2 en el recuadro de arriba y un 3 en el de abajo. ¿ Lo han hecho asi? Si se han equivocado, borren la marca y tracen luego la correcta.

“En el EJEMPLO C todas las fichas son dobles, es decir, tienen el mismo numero de puntos en las dos mitades, y estos números van en orden sucesivo; asi 6-6,0-0,1-1,2-2,3-3,4-4,5-5,6-6. Recuerden que antes dije que el numero de puntos de cada mitad de la ficha puede variar de 0 a 6 y que después del 6 vuelve a empezar el 0. Si no lo han hecho, haganlo ahora y recuerden que cuando no deba existir ningún punto tienen que marcar el 0, no dejar en blanco el recuadro correspondiente.

“En el EJEMPLO D las fichas son dobles también; están colocadas en forma de espiral (HAGASE EL SIGNO CON LA MANO) y se van repitiendo cada tres fichas. ¿Cuál es la ficha que debería ir en lugar de la que aparece vacía? La I/I. En la casilla correspondiente al último ejemplo de la Hoja de respuesta habrán tenido que marcar los dos recuadros de encima y debajo de I”.

NOTAS: 1ª Si el nivel del grupo es alto, se podrán abreviar estas explicaciones, pero el EJEMPLO A debe desarrollarse siempre por completo. Se pedirá, asimismo, que se resuelvan los otros ejemplos y se comprobará que se han anotado correctamente las soluciones.

2ª Si se advirtiera que alguno de los examinados tiene dificultades de comprensión, debe insistirse en las aclaraciones, pero sin usar ejemplos distintos a los propuestos. Puede utilizarse la pizarra o una ayuda audiovisual para aclarar la forma de contestar.

3ª Cuando haya de hacerse corrección mecanizada, las instrucciones son semejantes, pero además de utilizar la hoja adecuada, ha de insistirse en que no escriban nada fuera de los lugares destinados al efecto y en que borren perfectamente con una goma las marcas erróneas que deseen modificar.

Una vez resueltos los ejemplos se continúa:

“Ahora dejen el lápiz sobre la mesa y, cuando les avise, pasen la hoja del cuadernillo, manténgalo doblado así (MOSTRAR) de modo que quede a la vista la página I. Encontrarán grupos de fichas semejantes a los de los ejemplos anteriores. En cada grupo deben averiguar el valor de la ficha en blanco dibujada con trazos y anotar la solución en la hoja de respuestas.

<< Tengan en cuenta que todos los ejercicios están numerados y que deberán dar sus respuestas en el rectángulo de la hoja de respuestas que tenga arriba el mismo número que el problema correspondiente del cuadernillo.

<< Los problemas varían en dificultad. Si algún ejercicio les parece demasiado difícil, no se detengan demasiado en él, pasen al siguiente, y así al final les sobra tiempo, vuelvan a intentar resolverlo.

<< Trabajen lo más rápidamente posible, y recuerden que no han de escribir nada en el cuadernillo.

<<Tienen 25 minutos para la prueba. Les avisaré cuando les queden 10 minutos.

<<¿Han comprendido bien? ¿quieren hacer alguna pregunta?

Se dará tiempo para que lo hagan y se aclararan dudas que hubiera, continuado inmediatamente:

<<¿Todos preparados? ¡Pasen la hoja y COMIENCEN!

Después de 15 minutos se advierte:

<<¡Atención!... les quedan 10 minutos

Una vez transcurridos 25 minutos desde el principio de la prueba se dice:

<<Atención! ... ¡BASTA!, dejen los lápices sobre la mesa, cierren el cuadernillo y den vuelta ala hoja de respuestas

Se recoge el materia y se da por terminada la prueba.

CORRECCION Y PUNTUACION

La corrección puede hacerse de forma manual o mecanizada. Esta se realiza automáticamente mediante maquina electrónica y exige haber seguido rigurosamente las instrucciones específicas para este tipo de tratamiento.

Para facilitar la corrección manual se emplea una plantilla transparente que se colocará sobre la hoja de respuestas haciendo que coincidan las líneas de contorno de ambos documentos. Se contará un acierto por cada rectángulo que aparezcan las dos marcas (y solo dos) a través de los círculos correspondientes. No es preciso hacer recuento de errores ni omisiones, salvo a efectos de comprobación.

Existe error, en general, cuando las marcas anotadas por el sujeto en la hoja no coincidan con los óvalos correspondientes de la plantilla.

Por ejemplo:

- Ninguna de las dos marcas coincide,
- Una de ellas no coincide.
- Una de ellas, falta, (incluida la correspondiente al 0.)

-Se han marcado de forma invertida (es decir, la marca correspondiente a la parte superior de la ficha se puso en el recuadro de abajo y viceversa).

En ningún caso se concede medio punto por una respuesta parcialmente correcta.

Puntuación máxima: 44 puntos.

Es conveniente que otra persona compruebe la corrección, recuento y puntuación total de cada test.

D-48



- CADA RECUADRO REPRESENTA UN GRUPO DE FICHAS DE DOMINÓ.
- EL NÚMERO DE PUNTOS EN CADA MITAD DE LA FICHA PUEDE VARIAR DE 0 A 6.
- AVERIGUE EN CADA GRUPO EL VALOR DE LA FICHA QUE FALTA.
- ESCRIBA SOBRE LA HOJA DE RESPUESTAS LAS CIFRAS CORRESPONDIENTES A ESTA FICHA.

NO ESCRIBA NADA SOBRE EL CUADERNO

EJEMPLOS

<p>A</p>	<p>B</p>
<p>C</p>	<p>D</p>

NO VUELVA LA HOJA ANTES DE QUE EL EXAMINADOR SE LO INDIQUE



Copyright © 1995 by "Centre de Psychologie Appliquée"
 Copyright © de la edición española 1976, 1979, 1980, 1984, 1985, 1988, 1995 by TEA Ediciones, S.A. - Prohibida la reproducción total o parcial. Todos los derechos reservados. Editado con autorización del "Centre de Psychologie Appliquée" (PARIS) por TEA Ediciones, S.A., Frey Bernardino de Sahagún, 24. 28036 MADRID - Este ejemplar está impreso en tinta azul. Si le presentamos esto en tinta negra, es una reproducción ilegal. En beneficio de la profesión y en el suyo propio, NO LA UTILICE - Printed in Spain. Impreso en España por Aguirre Campos, Daxos, 15 dptos.

Bibliografía básica y complementaria:

- González Llaeza Felicia Miriam, instrumentos de evaluación psicológica, Edit. Ciencias médicas.
- Morales María Luisa, Psicometría aplicada. Edit. Trillas.
- Tornimbeni Silvia, Introducción a la psicometría. Edit. Paidós.