

**REFLEXIONES ACERCA  
DE LA FUNCION PERCEPTIVA  
Y SU RELACION  
CON LA ACTIVIDAD INTELECTUAL  
(Aporte para el quehacer  
psicopedagógico y psicológico)**

*Elsa Bousquet y Agustina Fernández Dabusti*

**Aporte para el quehacer psicológico y psicopedagógico**

Después de años de experiencia profesional y docente en la psicología y en la psicopedagogía, hemos sentido la necesidad de hacer una modesta revisión teórica y técnica del tema que nos ocupa, a la luz de la formación universitaria común que poseemos (Universidad del Salvador)- y plasmar algunas reflexiones que hemos ido confrontando frecuentemente en nuestra actividad tanto en las cátedras de Técnicas Proyectivas, en la tarea clínica del diagnóstico diferencial y en el quehacer de la orientación psicológica, psicopedagógica y vocacional-laboral, así como en nuestra experiencia vital de ser personas.

Precisamente por ser nuestro objeto de estudio el ser humano, hemos desarrollado en el tiempo una particular cautela en nuestras aproximaciones respecto de su conocimiento individual, comprobando una y otra vez el profundo e inexhaustible misterio del hombre. No obstante, a los efectos de tornar posibles esas aproximaciones, es inevitable tomar parcialmente aspectos de la personalidad y profundizarlos sin perder nunca de vista el objeto inicial que es la personalidad total.

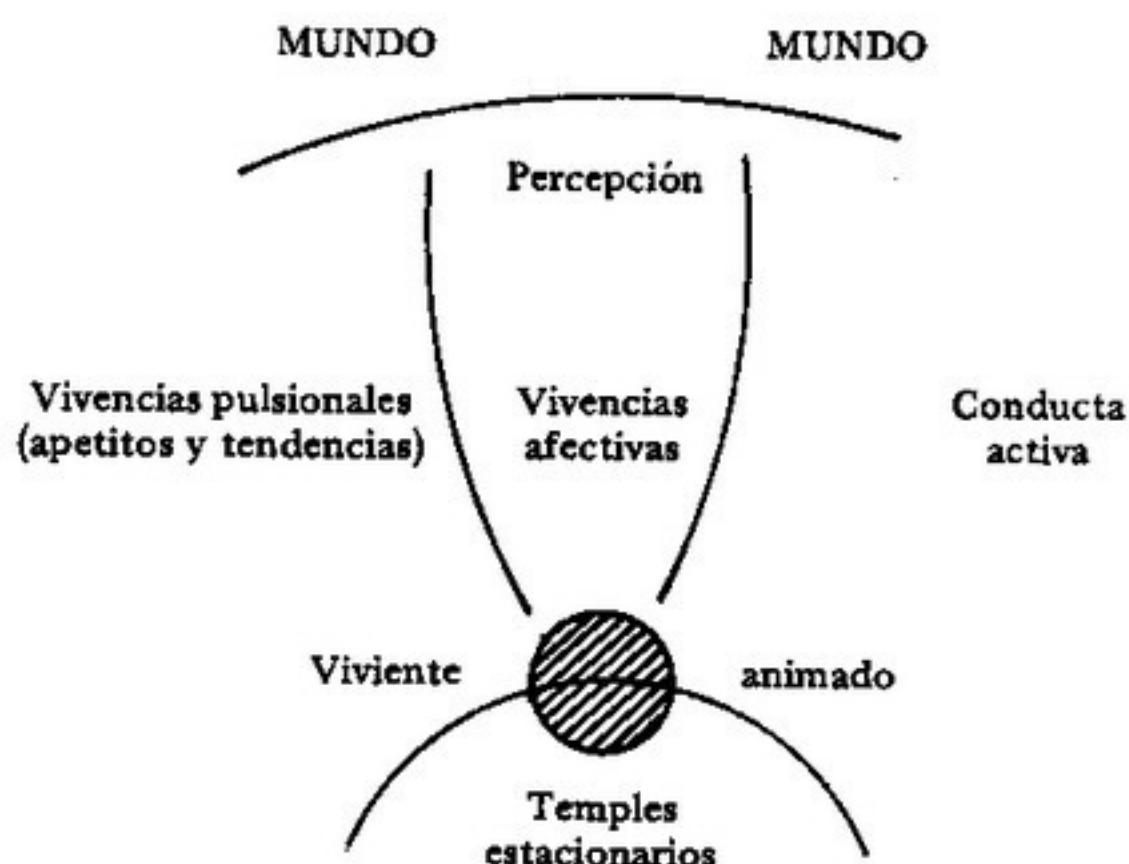
El hombre, en cuanto ser vivo y con capacidad de autoconservación, necesita estar en contacto, en comunicación con todo lo que lo rodea, con su entorno, pero, particularmente por las condiciones incompletas de su nacimiento, de su indigencia, de su indefensión (a diferencia del animal, que nace dotado para valerse por sí mismo para su supervivencia), es incapaz de sobrevivir por sí, de atender a sus necesidades básicas, de autoabastecerse; necesita de esa relación dialógica con la madre, con el padre, con los otros y con el medio para desarrollarse y alcanzar su plenitud. Esta condición de indigencia al nacer lo hace inminentemente perfectible, el ser más perfectible de todos los creados.

Lo indispensable de los estímulos ambientales recibidos a través de la madre y de la familia para el desarrollo del ser humano ha sido ampliamente tratado por la psicología. Algún ejemplo de ello es el trabajo de René Spitz sobre "hospitalismo" donde observó que bebés hospitalizados y que por diversas circunstancias se vieron privados de la atención materna, estuvieron perfectamente cuidados y alimentados pero sin poder establecer ningún vínculo afectivo permanente, mostraron conductas indiferentes y negativistas como la de no aceptación progresiva de alimentos hasta llegar a la muerte pese a los esfuerzos de la medicina. Otro ejemplo es el de los niños lobos o niños lobizados, como Kamala, que no obstante el denuendo en la tarea de humanización llevada a cabo por el Reverendo Singh de Midnapore, que le tuvo bajo su tutela desde los 7 años, sólo alcanzó en varios años de duro trabajo el dominio de 40 palabras, la bipedestación circunstancial, y una conducta humana y afectiva correspondiente a un nivel normal de unos cuatro o cinco años. También en este caso su adaptación a la vida humana se vio interrumpida bruscamente por la muerte. Tanto con Kamala, como en las experiencias de otros niños lobos, la evolución obtenida permite afirmar que no se hallaban afectados de retraso mental grave: un niño idiota no hubiera podido nunca adaptarse a las condiciones animales, ni recuperar en tal medida los comportamientos humanos. Los perros y los gatos viven a gusto en el ambiente humano; pero no se los ve "humanizarse", mientras que el niño es capaz de "lobizarse". Estos datos muestran tanto la capacidad adaptativa del ser humano como la importancia de la imitación y la identificación en los procesos del aprendizaje.

Se destaca así la relevancia de las primeras experiencias del bebé para su desarrollo general y en especial para su desarrollo psíquico. Teniendo en cuenta que todo acto humano es complejo y compro-

mete a la persona total, el solo acto de amamantarse implica ya una experiencia compleja que abarca toda la actividad vital y anímica del bebé; provee por una parte el alimento necesario para su crecimiento y desarrollo, y al mismo tiempo aplaca su estado de necesidad biológica y afectiva, pues calma su apetito y se siente contento en el cálido regazo materno.

En los diferentes estadios del desarrollo psíquico y, lo que es equivalente, en los diferentes estratos de la vida anímica plenamente desarrollada, el percibir (darse cuenta, percatarse) se lleva a cabo escalonadamente primero como aprehensión sensorial, luego como percepción conciente y finalmente como comprensión intelectual. La percepción en todos sus niveles, el encuentro con el mundo y la concienciación del mismo, es uno de los puntos de partida del vivenciar. Sirve para la orientación en el ambiente con el que el ser humano está ligado a través de la comunicación. Por ese motivo no tiene fin en sí mismo sino que es un eslabón en una cadena de procesos que constituyen la vivencia, tal como se deduce del esquema de Philipp Lersch sobre el "círculo funcional del vivenciar", que resulta particularmente útil graficar y explicar.



De acuerdo con el autor, existen ciertas condiciones indispensables para que se realice el fenómeno de la vivencia. Este se produce



cuando la comunicación del ser vivo con el mundo circundante se acompaña de un darse cuenta, de un percatarse, de un percibir. Sería el descubrimiento de sectores del ambiente bajo la forma de significados todavía difusos (estos procesos de captación van desde lo más rudimentario —percepción sensible— hasta lo plenamente cognoscitivo —aprehensión intelectual—), y suponen una selección activa entre la multiplicidad de estímulos del entorno. Esta selección está condicionada por las necesidades interiores por medio de las que el sujeto se liga al ambiente, según la ley de la comunicación, para conseguir el desarrollo de sus posibilidades, y asegurar la conservación de su existencia. Las “necesidades” son las que realizan ciertos sectores del mundo circundante poniendo en estado de alerta a la “percepción”; todo lo demás queda esfumado. La “necesidad” aparece en forma de impulso; así cada impulso contiene el tema de una necesidad (las necesidades abarcan distintas categorías desde las vitales hasta las transitivas y metafísicas).

El primer término del proceso de la vivencia, sería entonces la “necesidad”; la “percepción” sería el segundo miembro del diálogo de la vida anímica; y en tercer lugar, está la “afectación”, vivencia afectiva. La concienciación del mundo (percepción) se revierte al centro vital del que surgió, pero siempre señalado por el vivenciar como un valor o un no valor, es decir, que en esta primera parte del proceso, lo percibido adquirió el carácter de una significación, de una valencia, de una importancia para el vivenciar personal que afecta la interioridad del centro vital, y esto se traduce en un “sentirse afectado”.

El hecho de “sentirse afectado” va indisolublemente unido al último miembro del vivenciar, la “conducta activa”, en relación al mundo descubierto en la percepción. La conducta activa tiende a disolver el nivel de tensión provocado por la necesidad inicial. Esta iría desde las conductas impulsivas, reactivas y automatizadas hasta las conductas voluntarias e inteligentes con el pleno ejercicio de la libertad.

La expresión y descripción del “círculo funcional de la vivencia” designa un proceso, un curso y constituye un esquema simplificado elemental del vivenciar. Tendencia, percepción, afectación y conducta activa son procesos anímicos que se realizan entre los polos del “ser vivo animado” y del mundo; éstos no están aislados entre sí sino que se interpenetran y forman en su concurrencia una totalidad dinámica e indisoluble.

Este modelo de vivencia solamente queda completo con el conocimiento de algo que no es proceso sino que es estado: el "temple persistente o estacionario" que es el estado de ánimo, de humor, que acompaña en todo momento a la vivencia y que la sustenta. Es trasfondo difuso y relativamente estable desde donde se destacan los pasos del proceso descripto.

Lersch señala que no podríamos simbolizar lo que llamamos persona sin incorporar a este esquema las capas de la vida anímica, también estrechadas unas con otras. Estas capas se integran para su estudio en una concepción vertical por su cualidad, y abarcan, en un orden de lo inferior a lo superior, el campo de las experiencias vitales -fondo vital-, el de las emocionales y afectivas -fondo endotímico-, y el de la inteligencia y la voluntad conciente -supraestructura personal-.

La "supraestructura de la personalidad" es la nota distintiva de la dignidad humana. El hombre, a diferencia del animal, no opera, ni actúa exclusivamente bajo la influencia de las tendencias primarias, ni tampoco movido por las vivencias estimulantes sensitivas. La capacidad de pensar da a lo percibido en el mundo la posibilidad de un ordenamiento; una comprensión del ser-así de las cosas, de los hechos, de las personas y de los fenómenos internos; y una visión de conjunto de sus relaciones. La voluntad decide en qué medida deben influir los procesos y estados endotímicos en nuestra conducta y acciones.

Pensamiento y voluntad constituyen así el núcleo del YO. Y en la medida en que las funciones de la estructura superior y el acontecer pático de las vivencias tendenciales inmersas en los temples establecidos se hallan en mutua referencia en una totalidad, cuando establecen y mantienen entre sí una relación de recíproca abertura y cooperan íntegramente, se constituye el "sí mismo personal", como centro propio de la persona humana. En este proceso de integración se enfrentan unas con otras las tendencias y emociones, especialmente las temáticas opuestas, que siempre implica religación y responsabilidad. Así, la conciencia moral y la "cordialidad" se convierten en núcleos del sí mismo y la unidad de la persona no es algo que se da espontáneamente, sino que es tarea constante de cada individuo encaminarla a su plena realización.

Hemos de señalar en este punto que, el estudio de la personalidad individual, tanto para la psicología como para la psicopedagogía, tiene su inicio en la observación de las conductas y respuestas del



sujeto, que son el producto final del vivenciar. Entonces, para poder comprender en qué medida y cómo se imbrica alguna perturbación que impide la armonía del sujeto y su relación con el medio, se impone hacer el recorrido inverso del "círculo funcional de la vivencia", en cada uno de sus pasos, hasta llegar a las necesidades y motivaciones.

Debemos destacar que cuanto más madura y sana es la personalidad del individuo, más rico es el espectro de sus comportamientos posibles y más recursos tendrá para su creatividad.

De entre todos los aspectos y relaciones intraindividuales de la personalidad a tener en cuenta para realizar las aproximaciones diagnósticas, hacemos en este trabajo un recorte, para tomar especialmente percepción e inteligencia y sus mutuas conexiones (a través de las pruebas y test) que provocan datos ponderables y vías idóneas de acceso a la comprensión del ser humano con dificultades.

La actividad perceptiva es una tarea de síntesis que realiza el hombre para los fines de la vida. Ella permite diferenciar, reconocer y denominar los objetos, que ocupan un lugar bien determinado, que tienen un sentido, y que también mantienen relaciones con el mundo de los objetos y personas del entorno.

La percepción no es un fin en sí misma, como ya dijimos, sino el eslabón de una cadena de procesos que conducen a la acción, y está ordenada con un fin de utilidad: la conducta del individuo en el mundo en que vive. No es sólo la organización de los datos sensoriales, sino que interviene un factor subjetivo que guía en la elección entre el inmenso número de datos que le provee el mundo externo. La percepción no es, por lo tanto, pasiva impresión de datos sensoriales. También Michotte, al igual que Lersch, habla de la toma de significado; intervienen en la percepción factores personales conscientes o inconscientes que provienen de las experiencias anteriores o que se orientan en función de las expectativas futuras que pueden corregir o modificar los datos sensoriales. Además, se pueden percibir y reconocer los objetos externos aunque se presenten en condiciones variadas o cuando las estimulaciones de los órganos de los sentidos sean inadecuados o insuficientes.

Respecto de la relación entre "percepción" e "inteligencia", la Escuela de la Forma (Gestalt) dice que, los hechos psíquicos son formas, es decir unidades orgánicas que se individualizan y se limitan en el campo espacial y temporal de percepción o de representación. La percepción de las diferentes clases de elementos y de las di-

ferentes clases de relaciones, corresponde a diferentes modos de organización de un todo, que depende a la vez, de condiciones objetivas y subjetivas. Wertheimer decía que el todo es algo más que la suma de las partes. Una parte de un todo es algo distinto de esa parte aislada o ubicada en otro todo, a causa de las propiedades que debe a su lugar y a su función en cada uno de ellos (como en el ejemplo de la sinfonía y las notas que la componen, la nota aislada y la misma nota en otro contexto sinfónico). La teoría de la forma parte de formas o estructuras que considera primarias y no busca el origen de ellas sino que trata de establecer por medio de la experiencia las condiciones de esas formas y las leyes de sus transformaciones. La segregación de unidades y la simetría favorecen el hecho de que algunas formas sean privilegiadas y se destaquen. La rivalidad entre figura y forma permite la percepción, pues no se percibiría en un campo homogéneo.

Con respecto a la inteligencia, critica a la psicología clásica que convierte a la función intelectual en el pensamiento de relación y la define en cambio como la posibilidad de inventar y de resolver problemas. Es necesario que haya problemas a resolver y no hay problemas cuando aparece una respuesta instintiva o habitual, es decir, que una adaptación preexistente basta para la satisfacción de las necesidades. Hay inteligencia en toda adaptación nueva. Por una parte, niega el procedimiento de prueba y error pero acepta el de las buenas faltas o errores, que se presentan como fases de progreso hacia una solución definitiva, que permite percibir algunas propiedades del objeto en relación con algunos rasgos del problema; el progreso consistirá entonces en la reorganización de la percepción.

La inteligencia que aquí aparece es una intuición.

No hay una percepción dada de una vez de todos los elementos del problema, y luego operaciones intelectuales por medio de las cuales se sacarían consecuencias de este dato, al que se supondría invariable durante todo el trabajo de intuición y reflexión. La psicología de la invención debe describir las transformaciones orgánicas de la percepción sometida a la influencia de elementos que vienen del problema y que imponen al campo nuevos modos de articulación.

Entonces sólo habrá progreso real del pensamiento, por ejemplo, cuando se revela la identidad del objeto percibido bajo dos aspectos diferentes (forma y materia), donde no hay tanteos ciegos sino



evolución continua del problema; cada fase es solución con respecto de la precedente y problema con respecto a la siguiente. Además la deducción debe ser inseparable de la intuición. Los conceptos de inteligencia y percepción son solidarios: cuando son percibidas nuevas relaciones entre objetos, éstos son percibidos de otra manera y viceversa; no hay anterioridad de uno de estos hechos con respecto al otro sino solidaridad necesaria.

Para la fenomenología se da la noción fenomenológica de "motivación"; un fenómeno suscita a otro, no por eficacia objetiva como la que enlaza los acaeceres de la naturaleza, sino por ese sentido que ofrece, hay una razón de ser que explica el flujo de los fenómenos.

La percepción es el acto que crea junto con la constelación de datos: el sentido que los enlaza, que no sólo descubre el sentido que tienen sino que hace que tengan sentido.

La percepción como conocimiento del presente, es el fenómeno central que hace posible la unidad del YO, y con ella la idea de la objetividad y de la verdad.

Piaget estima necesario conocer la evolución de las percepciones en el niño para poder comprender su desarrollo.

A falta de función simbólica, el lactante no presenta pensamiento ni afectividad ligada a representaciones que permiten evocar a las personas u objetos ausentes. Elabora el conjunto de subestructuras cognoscitivas que servirán de punto de partida a sus construcciones perceptivas e intelectuales ulteriores, y cierto número de reacciones afectivas elementales que determinarán de algún modo su afectividad subsiguiente.

Hay inteligencia antes que lenguaje y función simbólica y esa inteligencia tiende a consecuciones y no a enunciar verdades. En un primer momento resuelve problemas de acción, construyendo de a poco un complejo sistema de esquemas de asimilación, y organiza lo real según un conjunto de estructuras espacio-temporales y causales. Se da así el pasaje de los estadios del reflejo, de los primeros hábitos, de la coordinación entre la visión y la aprehensión, de las acciones con finalidad previa independiente del medio que vaya a usar, de la búsqueda de medios nuevos por diferenciación de los esquemas de conducta conocidos, y también por combinaciones interiorizadas que desembocan en una comprensión repentina o "insight".

En el desarrollo de las percepciones se observa que los niños van



descubriendo las constancias de las formas y de los tamaños, los objetos permanentes, la causalidad perceptiva. Hay tipos de percepción visual sin movimiento de la mirada, otras que suponen desplazamientos de la mirada en el espacio o comparaciones de tiempo. En la primera, no se ve todo con la misma precisión ni todo a la vez, es decir, que las percepciones son aproximadamente adecuadas, y es la segunda que les permite la exploración y el transporte en el espacio y en el tiempo, transposición de un conjunto de relaciones, anticipadas, establecimiento de las referencias de las direcciones, hasta que logra organizar un sistema de coordenadas espaciales.

El desarrollo de las percepciones puede explicar el de los primeros pasos de la inteligencia o al menos el de las primeras nociones. El papel de la acción y de su esquematismo senso-motor constituye la fuente de las percepciones y el punto de partida de las operaciones ulteriores del pensamiento: el contenido de las nociones está sacado de la percepción, consistiendo su forma en un sistema de abstracciones y generalizaciones ligadas a los esquemas senso-motores desde que no son representativas, porque percepción y noción permanecen en el mismo nivel (ej. constancia perceptiva), son en este caso relaciones de interacción, y el esquema senso-motriz no puede reducirse a las estructuras perceptivas correspondientes; en cambio, hay evolución divergente entre la noción y la percepción cuando la formación de percepciones precede a la de las nociones correspondientes, las cuales consisten en conceptos representativos.

Las nociones y representaciones de perspectivas no aparecen sino a partir de los siete años (comprensión de los cambios de tamaño o de forma según el punto de vista, representación de la perspectiva), y llega el momento en que la percepción pasa a segundo plano en relación al desarrollo creciente de la noción. La percepción proporciona puntos de vista sobre una perspectiva, mientras que la noción supone la coordinación de todas las perspectivas y la comprensión de las transformaciones que conducen de un punto de vista a otro.

Estableciendo una relación entre las constancias perceptivas y las conservaciones operatorias, ambas puede tomarse como ejemplo de prefiguraciones simples. En un caso se conserva el tamaño y la forma cuando el tamaño y la forma aparentes son modificados, y en las segundas, cuando la cantidad de materia y peso no se modifican aunque la forma del objeto de barro sí se modifica, o cuando se atraviesa la misma cantidad de líquido sucesivamente a recipientes

de distinta altura y diámetro. El dato perceptivo de los cambios no modifica la noción de esa cantidad.

Mientras que la constancia de las formas puede observarse desde los nueve meses de edad, las primeras conservaciones operatorias no empiezan hasta los siete-ocho y son consecuencias de todas las construcciones preoperatorias precedentes, y se continúan hasta alrededor de los 12 años en que comienza a desarrollarse el pensamiento formal.

Las constancias y las conservaciones operatorias se construyen por compensaciones reguladoras; éstas últimas constituyen una prolongación directa de esa forma precoz de invariante que es el esquema del objeto permanente pues éste no es modificado en realidad sino en apariencia, desde el punto de vista del sujeto, mientras que en el segundo, el objeto está modificado en realidad y para comprender su permanencia es necesario construir operatoriamente un sistema de transformaciones que asegure las compensaciones.

Se concluye que no se deben concebir las nociones de la inteligencia como abstraídas de las percepciones directamente, por simples procesos de abstracción y generalización, pues además de la percepción, entrañan siempre construcciones específicas que se van realizando a partir de la acción, de naturaleza cada vez más compleja. Así las nociones lógico-matemáticas suponen un juego de operaciones que son abstraídas no de los objetos percibidos sino de la acción que se ejerce sobre esos objetos, que rebasan a la percepción. Igualmente ocurre con las nociones físicas, donde la parte de información perceptiva es grande, pero no pueden tampoco ser elaboradas sin una estructuración lógico-matemática que rebase de nuevo a la percepción.

La teoría piagetiana aporta el estudio evolutivo tanto de la percepción cuanto de la inteligencia desde su óptica constructivista.

Teniendo en cuenta la relación que existe entre percepción e inteligencia a la luz de las teorías enunciadas, trataremos de ver cómo se da esa correlación en la práctica, en la tarea de elaborar "aproximaciones diagnósticas" (psicodiagnóstico), -una de las más frecuentes en nuestra labor profesional- donde hemos comprobado la estrecha relación que surge entre ellas del análisis de distintos test.

Con respecto al test de Bender -cuya autora definió como "gestáltico visomotor" y que tiene sus bases científicas en la psicología de la percepción, tal como la trata la teoría de la Gestalt-, la autora tuvo en consideración los principios gestálticos y especialmen-



te, los conceptos de Wertheimer sobre la buena forma, donde por medio de la copia de las "gestalten" se deduce el nivel de maduración visomotora. Se entiende aquí que la percepción viso-motora está estrechamente relacionada en los niños pequeños con el lenguaje y con otras funciones asociadas a la inteligencia: tales como la memoria, percepción visual, coordinación motora, conceptos temporales y espaciales, organización y representación.

La relación existe en esta prueba en el caso de niños pequeños, pero una vez que la percepción visomotora ha madurado completamente, el Bender ya no sirve más como medida de lo intelectual. Koppitz realizó en Estados Unidos en 1958 un estudio para explorar la relación entre Bender y Wisc, y observó que el Bender está estrechamente relacionado con la inteligencia general medida en términos de C. I. (cociente intelectual) del Wisc con menor grado para los seis-siete años, pues a esa edad hay diferencias individuales notables en el ritmo de maduración visomotor. La relación es estrecha, también con grupos de niños más pequeños. Mientras que los tests de inteligencia verbal requieren información, razonamiento lógico y comprensión social -funciones éstas que no están relacionadas con la copia de figuras del test de Bender- es de esperar que la relación máxima se de con el C. I. de ejecución en todos los sujetos de cualquier edad. Por ello el test de Bender se incluye normalmente en la batería de estudio a cualquier edad. Los subtests verbales: Información, Comprensión y Semejanza del Wisc, no se relacionan con el Bender en ninguna edad. Es decir, aquellos subtests que hablan de la dotación natural.

Con respecto al subtest de Aritmética —en las edades más bajas— no hay relación estrecha, pues la prueba consiste en contar cubos de madera, que no tiene correlación con el Bender. Sin embargo, para los niños mayores sí, pues la prueba implica la relación todo-parte y abarca conceptos numéricos en la correcta percepción y reproducción del número de unidades de los diseños.

En la parte de Ejecución, en el subtest de Completamiento de figuras, la correlación es mayor en los niños pequeños que en los mayores, ya que en este caso las pruebas van de fáciles diseños de objetos grandes, simples y familiares para los pequeños -donde la relación parte-todo es fácil de advertir- hasta llegar al estudio de figuras más complejas. El test pasa así de ser de percepción visual, a razonamiento y captación de detalles, y requiere conciencia social por parte del niño. Otro tanto ocurre con Ordenamiento de figuras,



donde las primeras pruebas son de tipo rompecabezas, en tanto que las restantes -para los mayores- exigen anticipación y comprensión social; es decir que se debe efectuar un relato lógico y aunque tiene indicadores visuales, éstos son cada vez más sutiles. En cuanto a Construcción con Cubos, la correlación es mayor cuando se utilizan tarjetas solamente como ejemplo que cuando se emplean los cubos como modelo, pues la tarea de análisis y síntesis que debe efectuarse es mayor, y tiene mucho que ver con la organización interior y la capacidad anticipadora de las figuras que componen. Además, los problemas de la percepción de las direcciones en el espacio es muy complicada para niños que presentan déficit mental. El subtest de Composición de objetos es el que más relación tiene con el Bender pues implica analizar e integrar partes en un todo pero sin modelos dados, y el análisis e integración juega un papel importante en el Bender. En las Claves no se halló una correlación significativa; este test mide especialmente la capacidad del niño para persistir en una tarea durante un tiempo limitado y realizarla a gran velocidad e implica también la capacidad de memorizar los símbolos y ganar tiempo no observando el modelo. En el Bender, si bien se computa el tiempo, éste no influye en el puntaje del test. Koppitz concluye que "en general el test de Bender puede usarse con cierta confianza como test corto no verbal de inteligencia para niños pequeños, especialmente con fines de selección o nivelación". Aconseja utilizar algún test verbal breve para cubrir esta función y completar los resultados del Bender en esa circunstancia.

Para los niños pequeños, la maduración visomotora parece constituir una indicación de inteligencia, salvo que tengan problemas o alteraciones en esa función. El test de Bender permite además diferenciar los trastornos que surgen en la ejecución de los test cuando los niveles de maduración son bajos, y cuando hay trastornos emocionales o afecciones psicóticas. En los adultos permite igualmente detectar lesiones cerebrales, psicosis, oligofrenia.

En el test de Raven -elaborado para medir la capacidad intelectual-, también se observa que si el sujeto a quien administramos la prueba tiene trastornos perceptivos, baja su rendimiento en forma considerable, principalmente porque no puede diferenciar con claridad figura y fondo, y analizar cuáles son los elementos faltantes para completar las relaciones. Este test que se ajusta a la concepción de Ch. Spearman para quien la actividad intelectual es aprehensión de relaciones, consta de varias series de pruebas; en las dos primeras series la tarea principal es de percepción estructurada para la educ-

ción de relaciones, mientras que en las restantes los problemas son de educación de correlatos.

En el test de Rorschach también podemos advertir que la evolución de la percepción se muestra estrechamente ligada al desarrollo intelectual. En esta prueba, que es más sensible, se captan más aspectos indispensables a tener en cuenta para una buena evaluación, por ejemplo, la forma de captación primaria o secundaria, y la precisión formal. En cuanto a la evolución de la percepción se observa -dentro de las respuestas que abarcan la totalidad del estímulo- un tipo de respuestas globales que pertenecen a un nivel inferior de estructuración primitiva y sincrética que corresponden a un pensamiento impreciso, confuso, indiferenciado, a una forma sincrética de aprehensión; también a este agrupamiento corresponden las respuestas globales logradas por yuxtaposición de detalles mal analizados, como los confabulados, las combinaciones confabulatorias, las fusiones y condensaciones infantiles, así como las contaminadas. En estas últimas el sujeto procede por adición de detalles, sin atender a las relaciones lógicas entre las partes. Los niños pequeños se muestran reticentes en la encuesta a disociar las representaciones que dieron origen a sus respuestas.

A la globalización primitiva sigue un análisis primitivo, es decir, que los niños pueden poco a poco fragmentar la estructura global difusa y disociar el conjunto de la mancha en elementos distintos y aparecen entonces las respuestas de detalle o detalle pequeño.

Posteriormente, gracias al desarrollo del pensamiento lógico, puede integrar los detalles correctamente analizados en respuestas globales de forma satisfactoria; en esta etapa el pensamiento analítico y concreto es más importante que el sintético. Es una aprehensión intuitiva, inmediata, donde los bordes de la mancha son el punto de partida para la buena elaboración formal de la globalización.

Otro nivel es el de las globalizaciones superiores que revelan un pensamiento de tipo sintético, gran capacidad organizativa, posibilidad de manejarse a un alto nivel de abstracción; estas respuestas son dadas por sujetos de muy buen nivel intelectual. Si además las respuestas fueran dadas en muy breve tiempo, tenemos sujetos de inteligencia brillante.

No siempre se obtiene un sólo tipo de respuestas en un protocolo; la fatiga, la inestabilidad psicomotriz o los impactos afectivos hacen que se regrese a niveles inferiores de estructuración, y,



gracias a las distintas situaciones vitales correspondientes a cada una de las láminas, se puede determinar el porqué de la regresión.

En cuanto a las respuestas de detalle, aparecen cuando el niño es capaz de aislar uno o varios fragmentos de la totalidad; en un comienzo no los percibe claramente, son vagos y confusos. Para dar respuestas de detalle, el niño debe segregar una parte de la lámina como figura contra un fondo que en este caso se da también sobre la parte gris, y no sobre el fondo blanco; por ello, la tarea es más difícil. La calidad de los detalles evoluciona con la edad, por ejemplo con respuestas que van desde "círculos", hasta "dos montañas" y "en medio un puente"; además pueden precisar cada vez con más claridad los detalles de borde, tonalidades y matices como constitutivos de su respuesta.

Las respuestas de pequeños detalles oscilan entre el nivel del análisis primitivo y el análisis lógico. Los detalles minúsculos, milimétricos, responden a una minuciosidad obsesiva. Los detalles raros o insólitos los dan los autistas o los de muy bajo nivel intelectual; los de contenido infantil son los que se refieren a pequeñas irregularidades de borde o a una simplificación esquemática y preservativa de ciertas áreas, por ejemplo todo lo que es alargado se convierte en "palo", "gusano". etc.; también se advierte en estas localizaciones perseverancia en un tipo de contenido: "pico de ave", "de montaña", etc.; muchas veces las respuestas indican que las percepciones están ligadas a impresiones táctiles o motrices: "pincha", "pica", que va acompañado de señalización, y del gesto, toca la lámina, bordea los contornos, explora las posibilidades de actuar sobre ella.

Los espacios de detalle blanco atraen a los niños pequeños, así como la discontinuidad de los contornos. Se expresan en comentarios tales como "roto", "agujereado", "está cortado", "falta algo", y se comportan de modo como si quisieran llenar los espacios vacíos o unir las partes separadas. El número de respuestas de detalle oligofrénico aumenta con la edad y sugieren inhibición del pensamiento por motivos afectivos, ansiedad o debilidad mental cuando va asociada a gran cantidad de respuestas de forma mala; el aumento de respuestas con la edad se debe probablemente a la falla de control y mecanismo inhibitorios en la primera edad.

El tipo aperceptivo, es la relación que existe entre los porcentajes de respuestas G, D y Dd (globales, detalle y detalle pequeño), y de acuerdo con ellos, se pueden establecer las distintas modalidades



de los tipos aperceptivos: global puro o con predominio de este tipo de respuestas, caracteriza a un tipo a. abstracto o teórico; la modalidad de aprehensión D, a un tipo concreto y práctico; y el Dd, al obsesivo y minucioso. En los niños, el tipo aperceptivo permite además establecer niveles de inteligencia, y ubicar a los niños conforme a grupos de edades. Cecile Beizman, en Francia, ha realizado estudios genéticos de la percepción infantil con niños de dos y medio a diez años y con un C. I. no inferior de 90. En nuestro país, también se han realizado estudios comparativos entre los resultados obtenidos en el Rorschach y las pautas evolutivas de Piaget, por ejemplo el trabajo de Guida Kagel y Alter: "Organización y evolución del pensamiento a través del Rorschach durante la prepubertad y la pubertad"; donde se observa que predomina en esta etapa un tipo de pensamiento concreto y realista con un alto nivel de percepción de formas; hay ligeros cambios en la evolución según los sexos; las respuestas sincréticas desaparecen a los 11 años y aparecen sólo en situaciones de conflicto. Las pocas respuestas de detalle oligofrénico son dadas exclusivamente por niñas. En cuanto a la ubicación en la realidad se observa que el niño desea exactitud, precisión y claridad, y la imaginación se basa en datos reales.

Las manchas de Rorschach de formas imprecisas, no estructuradas, obligan al examinado a encontrar alguna semejanza entre el caos de la misma y sus propios engramas formales. Como funciones subyacentes, Rorschach señala que la atención y concentración que deben mantenerse durante el curso de la prueba, deben poder evocar esos engramas, y además reconocer el objeto a pesar de las variaciones que presenta la mancha; controla así el proceso perceptivo y pone en juego la capacidad de autocrítica.

En una muestra de 28 niños de ambos sexos, entre los 4 y los 13 años, y de distintos niveles intelectuales y medio socio-económico, una de nosotras ha podido constatar resultados muy semejantes a los datos facilitados por Koppitz y por Beizman.

Las alteraciones de la percepción pueden, en el test de Rorschach, estar o no relacionadas con un déficit intelectual. Si la persona puede fundamentar sus puntos de vista porque ha elaborado una respuesta original, por ejemplo en la inversión figura fondo, nos habla de un sujeto capaz de percibir los espacios entre los objetos, además de los objetos mismos. Cuando dichos espacios llegan a tener la fuerza tal de convertirse en figura, expresa su oposicionismo haciendo lo que no se espera de él. En la fusión figura fondo, el sujeto

recorta en una misma segregación partes del fondo y de la figura, y establece una estructura nueva e inusual; éstas son respuestas originales por la percepción e indican un alto grado de habilidad estructural de la persona, además de un menor sentido de la realidad. Cuando no alcanzan una buena calificación formal, sí reflejan un déficit intelectual, de igual manera que las respuestas contaminantes, confabuladas o combinaciones confabulatorias, son globalizaciones que aparecen en niveles infantiles de organización perceptual. La persona que da este tipo de respuestas, en el interrogatorio de la prueba, trata de forzar la realidad para que se acomode a su percepción, por lo tanto, también podría indicar la preferencia por una vida de fantasía omnipotente y un desinterés por confrontarlo con la realidad. En uno y otro caso, las respuestas son índice de patología y permiten el diagnóstico diferencial.

En el caso de adultos con traumatismo severo de cráneo y lesión consecuente, observamos un gran déficit intelectual, deterioro producido por la alteración orgánica. Tanto el test de Bender como en el Wechler y Rorschach, esta disminución se registra en forma correlacionada, y, a medida que el paciente se va recuperando, las mejoras aparecen en las tres pruebas simultáneamente. Tal vez este es el tipo de alteraciones en que es más fácil seguir las correlaciones entre percepción e inteligencia. A medida que mejora la percepción se eleva el rendimiento intelectual, y cuando hay un alto rendimiento intelectual de base el proceso de recuperación de la percepción es más acelerado.

Para concluir, y a modo de mensaje para nuestros alumnos y profesionales en formación, nos resta decir que, de acuerdo a lo expuesto, se evidencia la delicada y comprometida tarea del psicólogo y del psicopedagogo. Por ello hablamos de apreciaciones diagnósticas y no de psicodiagnóstico, como una manera de remarcar la actitud cautelosa a desarrollar en el ejercicio profesional. Este debe asentarse en un amplio y profundo conocimiento y dominio de diversos marcos teóricos y técnicos, de los que este trabajo sólo ha pretendido ser un esbozo. Al adscribirse a una teoría o a una técnica en forma aislada, se corre el riesgo de hacer reduccionismos imprecisos. Y por último, hemos de manifestar que el conocimiento y el que-hacer profesional solamente encuentran su coherencia y sentido si están sustentados en la filosofía, que en nuestro caso es humanista y cristiana.

Elsa Juana Bousquet  
Agustina María Fernández Dabusti

## BIBLIOGRAFIA

- BEIZMAN, C. *El Rorschach en el niño de 3 a 10 años*. Ed. Aguilar.  
BENDER, L. *Test gestáltico visomotor*. Ed. Paidós 1964.  
GEMELLI, O. y ZUNINI, G. *Introducción a la Psicología*. Ed. Miracle-Barcelona 1955.  
GLASSER, A. y ZIMMERMAN, I. *WISC, Interpretación clínica de la escala de la inteligencia de Wechsler para niños*. Ed. Tea-Madrid 1972.  
GUILLAUME, P. *Psicología de la forma*. Ed. Paidós 1959.  
KOPPTZ, E. *El test gestáltico visomotor para niños*. Ed. Guadalupe 1976.  
LERSCH, Ph. *La estructura de la Personalidad*. Ed. Scientia-Barcelona 1962.  
OSTERRIETH, P. *Psicología Infantil*. Ed. Morata-Madrid 1973.  
PIAGET, J. *Psicología de la inteligencia*. Ed. Psique 1964.  
RAVEN, J. *Manual de matrices progresivas*. Ed. Paidós 1964.  
RORSCHACH, H. *Psicodiagnóstico*. Ed. Paidós 1964.  
WECHSLER, D. *La medida de la inteligencia del adulto*. Ed. Huascar 1973.



**Psicopedagoga Juana Bousquet**

Profesora de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Psicopedagogía (U. S.)  
Profesora Titular de Técnicas Proyectivas I y II -Facultad de Psicopedagogía de la Universidad del Salvador. Decana de la Facultad de Psicopedagogía de la Universidad del Salvador. Miembro de la Asociación Argentina de Psicodiagnóstico de Rorschach y Técnicas Proyectivas.



**Lic. Augustina María Fernández Dabusti**

Licenciada en Psicología (U. S.). Profesora Titular de Técnicas Proyectivas II -Facultad de Psicopedagogía de la Universidad del Salvador. Directora de la Carrera de Psicopedagogía -Facultad de Psicopedagogía del Salvador. Vice Presidenta de la Asociación Internacional de Rorschach y Técnicas Proyectivas.



## **L'OSSERVATORE ROMANO**

Edición en lengua española.  
Puede solicitarse en Nazca 4249 - 1419  
Buenos Aires - Tel. (01) 572-3926/4810

### **Sintonice Radio Vaticano**

Programas para Hispanoamérica distribuidos a lo largo del día según el horario solar del país.

En Argentina:

Ohs. GMT, tiempo de Greenwich, a través de tres frecuencias simultáneas:

9" 615, 11" 725 y 15" 120 Kilociclos.

El mismo programa se repite diariamente a la 1,30 horas GMT, a través de tres frecuencias:

6" 0 15, 9" 605 y 11" 830 kilociclos.

