

The top half of the cover features a large, abstract geometric design. It consists of a grid of squares and rectangles, some of which are filled with a green color. The green areas are arranged in a pattern that suggests a three-dimensional structure, possibly a cube or a similar solid, viewed from an angle. The grid lines are thin and black, while the green areas have a slightly textured appearance.

PSICOLOGÍA

Revista de la Escuela de Psicología

Ediciones de
la Facultad de
Humanidades
y Educación
UCV

Volumen XXV , N° 1, 2006

PSICOLOGÍA
ISSN: 1316-0923
Depósito Legal pp. 197402DF451

Editores

Liliana Cubillos • Armando Gil Navarro • Eduardo Santoro • Víctor Sojo

Director de Publicación

Armando Gil Navarro

Escuela de Psicología

Director

Purificación Prieto

Coordinadora Académica

Carlos Valero

Consejo de Escuela

Representantes de los Profesores

Manuel Aramayo, María Isabel Calderón, Miguel Padrón,
Elsa Ritter y Meury Ruiz

Delegados Estudiantiles

Irene Farias, Osmarly Gómez, Jennifer Gómez, Jeannette Nadira

Jefes de Departamento

Prof. Liliana Cubillos
(*Dpto. Sustantivo*)

Prof. María Isabel Calderón
(*Dpto. Metodológico*)

Prof. Rosa Di Doménico
(*Dpto. Escolar*)

Prof. María Auxiliadora Banchs
(*Dpto. Psicología Social*)

Prof. Luis Fuentes
(*Dpto. Psicología Industrial*)

Prof. Julia Andrea Stramwasser
(*Dpto. Asesoramiento Psicológico y
Orientación*)

Prof. Esther Contreras
(*Dpto. Psicología Clínica*)

Prof. Martín Villalobos
(*Dpto. Psicología Clínica Dinámica*)

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

PSICOLOGÍA

Revista de la Escuela de Psicología

Volumen XXV, N° 1
2006-Segunda Época

ÍNDICE

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

ARTÍCULOS

Ileana Recagno-Puente, Cristina Otálora y Leonor Mora	Género y Adolescencia en Familias Populares	5
---	--	----------

Nilda Salazar y Amaia Urdanibia	Elaboración y Aplicación de un Instrumento para Determinar la Adhesión al Tratamiento y Factores Asociados en Pacientes con Presión Arterial Elevada (PAE)	29
------------------------------------	---	-----------

Euclides Sánchez	La Alianza Universidad Comunidad: Un Vínculo Necesario para el Fortalecimiento Mutuo	61
------------------	---	-----------

Liliana Cubillos	La Noción de Justicia en la Infancia y Adolescencia: Una Visión Constructivista y Evolutiva	77
------------------	--	-----------

Miguel Padrón	La Violencia Carcelaria	97
---------------	--------------------------------	-----------

INVITADOS ESPECIALES

R. Clarke Fowler	Comparando las Perspectivas de Piaget y Vygotski sobre el Desarrollo y la Educación	115
------------------	--	------------

RESEÑAS

Fátima Dos Santos	Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. y Black, W. (1999). <i>Análisis multivariante</i>. Madrid, España: Prentice Hall Iberia.	154
-------------------	--	------------

Joanmir Zaragoza	Raczynski, J. y Leviton, L. (Eds) (2004). <i>Handbook of Clinical Health Psychology (Vol.2)</i>. Washington, U.S.A.: American Psychological Association.	156
------------------	---	------------

Trabajos Especiales de Grado Presentados en la Cohorte 2005-2 con Mención Publicación	158
--	------------

Los trabajos publicados en la revista
Psicología **son arbitrados**

Este número de la revista **Psicología** fue publicado con el auspicio de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela.

EDITORIAL

Presentamos el primer número del año 2006 de esta nueva época de PSICOLOGÍA que iniciamos con un número anterior en el último trimestre del año 2005.

Sobre la base de la política editorial que nos hemos trazado, en esta oportunidad intentamos combinar distintas áreas con temas representativos del mundo de la psicología. Iniciamos una sección dedicada a invitados especiales, orientada a incorporar artículos de investigadores extranjeros o nacionales con temas que puedan servir de apoyo a la docencia. Por otra parte, damos cabida a trabajos derivados de tesis de pregrado o postgrado con mención publicación u honorífica y una sección informativa de aquellos productos finales que han recibido reconocimiento especial.

En este número, los profesores del Instituto de Psicología, Ileana Recagno-Puente, Cristina Otálora, Leonor Mora ofrecen un artículo sobre género y adolescencia, Euclides Sánchez, aporta una reflexión sobre los vínculos de la universidad y la comunidad.

De la Escuela de Psicología, también en el área de la psicología del desarrollo incluimos un trabajo de la Profesora Liliana Cubillos respecto a la noción de justicia en la infancia y adolescencia. Del Profesor Miguel Padrón, avance de un trabajo de investigación financiado por el CDCH sobre violencia carcelaria.

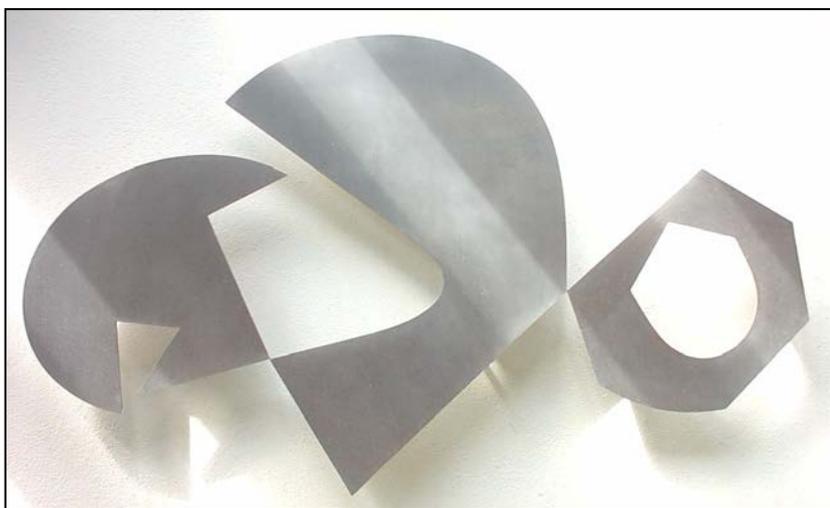
En la sección de invitados especiales se publica la traducción de una ponencia del Dr. R. Clarke Fowler, expuesta en abril de 1994 en la reunión de la American Educational Research Association, la traducción y los comentarios fueron realizados por el Profesor Alfonso Orantes. Esta obra, sobre las diferencias entre Piaget y Vygotski resulta un insumo valioso para las asignaturas sustantivas de nuestra Escuela.

Finalmente, se incluye parte del trabajo derivado de la tesis de pregrado de las hoy licenciadas Nilda Salazar y Amaia Urdanibia, en la cual muestran los resultados de la construcción y aplicación de un instrumento para determinar la adhesión al tratamiento y los factores asociados en pacientes con presión arterial elevada.

Reiteramos la invitación tanto a los docentes e investigadores de nuestra universidad y de otras instituciones, así como a los psicólogos, para colaborar con artículos, reseñas o hacernos llegar sus sugerencias y opiniones.

Comité Editorial

ARTÍCULOS



ARTÍCULOS

Género y Adolescencia en Familias Populares ¹

Ileana Recagno-Puente, Cristina Otálora y Leonor Mora

Instituto de Psicología
Universidad Central de Venezuela

Resumen

El objetivo de este estudio fue conocer las expectativas de género en adolescentes hombres y mujeres de familias populares. Se efectuó un estudio cualitativo en el cual se entrevistó a seis adolescentes en el contexto de sus hogares. Los datos fueron codificados para lograr una descripción desde la perspectiva del adolescente mujer o varón sobre su vida cotidiana, su relación con el otro género, el significado de la maternidad, el sexo y la pornografía, sus expectativas hacia el futuro. Se encontró en este grupo de adolescentes una variedad de rasgos que de alguna manera tipifican subgrupos representativos de una cultura en la cual se superponen la variedad de experiencias personales propias de la edad, los tipos de familias y el contexto de los estratos populares.

Palabras clave: *género, familias populares, adolescencia, vida cotidiana.*

Abstract

The aim of this investigation was to know the expectations of gender in males and females teenagers of lower - class families. A qualitative study was carried out in which six teenagers were interviewed in their homes context. The information was codified to achieve a description from the perspective of the male or female teenager about their daily life, his/her relation with the other, the meaning of motherhood, the place of sex and pornography, and their expectations towards the future. In this group of teenagers a variety of features that somehow typify representative subgroups of a culture in which the variety of typical personal experiences of

¹ Este trabajo forma parte de una investigación financiada por el CDCH-UCV sobre «Género y vida familiar: un estudio de significados».

the age overlap, the types of families, and the context of the lower classes were found.

Key words: *gender, lower - class families, adolescence, daily life.*

Es posible registrar formas variadas de vivir la adolescencia. Muchas de ellas tienen que ver con los significados de ser hombre o mujer en nuestra cultura, con el nivel educativo, con la calidad de vida del grupo familiar y el proyecto de vida a futuro de esos jóvenes.

El estudio de la adolescencia asociado al género en el contexto de la vida familiar resulta de interés si consideramos que la familia, independientemente de su estructura, es el primer escenario en donde se establecen las bases para que la mujer y el hombre pongan en juego lo que se espera de ellos en las diferentes etapas de su vida. Es a través de las prácticas discursivas y los actos que ocurren en la vida cotidiana del hogar que se transmiten de padres a hijos los modelos de conducta.

Nuestra finalidad es contribuir con la comprensión de los significados asociados al género en jóvenes adolescentes de ambos sexos, en este caso, pertenecientes al contexto de familias populares. Consideramos que indagar dentro de este marco, acerca de las motivaciones, expectativas, valores y planes a futuro, podría ofrecer nuevos datos para entender la adolescencia como etapa del desarrollo humano.

Organizamos este artículo en cuatro secciones: la primera recoge algunos elementos de carácter conceptual y empírico que permiten situar el contexto en el cual se inscribe el estudio; la segunda describe aspectos de orden metodológico y del procedimiento realizado; la tercera presenta los resultados; la última integra las conclusiones del estudio.

Algunas Reflexiones sobre la Familia Popular Venezolana

Al indagar sobre el caso de la familia popular venezolana, identificamos algunos rasgos que la caracterizan por su diversidad. Encontramos así que la *heterogeneidad* es una expresión que define la estructura de la familia popular habitante de los centros urbanos en Venezuela (Moreno, 1993; 1995). Tal naturaleza aparece señalada en la variedad de uniones que es posible hallar, asimismo en el tipo y número de miembros que conforman los grupos familiares. Acerca de la heterogeneidad que caracteriza a la familia, Recagno-Puente y Platone (1998), refieren el impacto diferencial

experimentado por la familia como consecuencia de los procesos de modernización que ha tenido el país. Esto llevaría a pensar que los cambios en los diversos ordenes del sistema social han tenido repercusiones sobre la vida familiar, una de ellas expresada en la mayor diversidad de estructuras familiares, en donde los valores y roles tradicionales se han modificado.

Otro de los rasgos que identifican a la familia popular es el proceso homogéneo que ocurre en su interior. En la dinámica de funcionamiento familiar se puede apreciar que la madre y los hijos son los miembros incondicionales del grupo y juntos caracterizan una experiencia de vida. Es lo que Moreno (1993; 1995) identifica como “matricentrismo” y Hurtado (1995a; 1995b) llama “matrilinealidad”. Estos rasgos apuntados de manera general como constitutivos de la familia popular en Venezuela, están sujetos a las particularidades que determina la “estructuración de lo popular” (Hurtado, 1995b), lo cual pauta una diversidad en el funcionamiento de sus habitantes a causa de la existencia de variados “estratos socioeconómicos” que coexisten en el mismo sector popular.

De modo que, lo popular hace referencia a una cultura, pero también a una condición de vida económica y social. Ambas: condición y cultura, funcionan de manera interdependiente, representan modalidades que logran diferentes expresiones de orden social y psicológico en sus miembros, trascienden los límites geográficos en tanto muestran adaptaciones comunes a problemas que resultan comunes. Razón por la cual entre sus miembros se encuentran semejanzas considerables en “... las relaciones personales, la orientación temporal, los sistemas de valores y los hábitos relativos al empleo del dinero” (Lewis, 1983, p. XLVI).

La “cultura de la pobreza”, como lo expresa Lewis (1975, 1983), representa no sólo restricciones económicas, privación y escasez, sino que constituye modos de sobrevivencia que desarrollan las personas frente a este estado de cosas. Una caracterización que muestra rasgos distintivos de los individuos pertenecientes a esta “cultura” incluye el presente como el tiempo efectivo de las realizaciones y la escasa o nula planificación del futuro, lo que sitúa la vida en el ambiente inmediato y le otorga un restringido sentido histórico.

En un contexto familiar distinguido por pautas de funcionamiento como las que hemos descrito, los hijos se forman en un ambiente que no les provee la vivencia de la pareja a través de sus padres y tampoco tienen el referente cultural para ello. Los jóvenes que han crecido con esta ausencia, se inician en la construcción de su vida en pareja y repiten así el ciclo de relaciones que los precede. De este modo contribuyen a mantener los valores que definen a

la cultura popular, es decir, la realidad cotidiana de la familia que estos jóvenes forman, terminará por reproducir realidades sociales cotidianas (Moreno, 1995).

Adolescencia: Construcción de Identidades

De acuerdo con la tradición en la psicología, se asume como hecho indiscutible que durante el desarrollo adolescente ocurren logros determinantes para el ser humano, uno de ellos es afirmar su “identidad” (Noguera y Escalona, 1989), es decir, consolidar el concepto de sí mismo y su posición con respecto al grupo social de pertenencia, lo cual puede realizarse de diferentes maneras: en la rebeldía con que muchos adolescentes de estrato medio actúan en su entorno familiar como lo indica Fleming (1963), son evidentes las actitudes de reafirmación ante los mayores como también una tendencia a la confrontación y a la agresión hacia los padres. Sin embargo, esto parece no ser un rasgo de los adolescentes del sector popular o se manifiesta en ellos a través de otros comportamientos.

Es durante la adolescencia cuando suceden, además, los radicales cambios físicos y sexuales a los cuales se articulan las conquistas evolutivas en el plano cognoscitivo, evolución que cursa en estrecha relación con lo que provee el contexto. De forma armónica, los progresos y alcances en cada uno de estos planos constituyen el ámbito apropiado que permite hacer manifiesta la reflexión sobre el “propio pensamiento”, y sobre cuestiones de orden ontológico como, ¿quién soy yo? O, en todo caso, ¿cómo me sitúo frente al entorno? ¿cómo sobrevivo?

Sostienen Noguera y Escalona (1989), que los alcances progresivos con respecto al sentimiento de identidad, favorecen en el adolescente su autopercepción como “un ser separado de los demás, diferente y único, más allá de los elementos físicos, psicológicos o sociales que pueda compartir con los otros” (p. 80). Dicho de otro modo, tal “individuación dentro de lo social” permite reafirmar la “integridad del yo” como complejo totalizante, que tiene su expresión en la conciencia de continuidad temporal sin dejar por ello de ser variable.

Otra posición ofrecen Rapacci y Ocampo (2001), cuando señalan que no es la pérdida de la identidad, o su inexistencia lo que define al joven; por el contrario, “existen hoy identidades, múltiples maneras de ser joven, distintos intereses, preguntas y búsquedas, así como diferentes formas de expresarlas” (p. 25). Tal diversidad que atraviesa “lo juvenil” contiene variadas formas de ser y estar en el mundo, y desde esta pluralidad resulta admisible una

perspectiva de “construcción cultural” a través de la cual el joven pueda ser definido a partir de la relación intersubjetiva con los otros que dan sentido a su vida desde lo cotidiano y lo social.

Esta pluralidad en torno al *ser adolescente*, es posible apreciarla en una investigación, realizada con 1.680 adolescentes caraqueños. El estudio estuvo orientado por la hipótesis según la cual...

... la consecución de identidad, recibe la influencia de un crecido número de factores, que, matizando en cada momento la superación de los diversos obstáculos, terminan por producir un perfil múltiple que diagrama diversos y a veces opuestos rostros de la adolescencia, más allá de los elementos comunes que a ellos subyacen (Noguera y Escalona, 1989, p. 357).

A partir de los resultados obtenidos, el estudio es concluyente al señalar la coexistencia en el medio caraqueño de una heterogeneidad respecto a la adolescencia:

... la edad, el sexo y el nivel social, inciden de tal manera en el desarrollo, que nos acreditan a hablar de la existencia ya no de un adolescente caraqueño único y omnipresente, sino de *varios paradigmas de adolescencia* que coexisten. No negamos, claro está, la existencia de retos comunes, pero nuestros datos evidencian que cada adolescente enfrenta esos problemas en un momento distinto, y con diversos recursos y diferentes posibilidades de éxito... (Noguera y Escalona, 1989, p. 357-358).

La perspectiva de la “construcción cultural de lo juvenil”, a la cual hacíamos referencia antes, nos permite abordar la complejidad de la identidad del adolescente desde la lectura de los diferentes ámbitos de relación - familia, escuela, política - y de la pluralidad de sus interacciones - adultos, pares, niños - en otras palabras, dónde y con quiénes el joven construye sus representaciones, acciones y valoraciones. En sus actuaciones cotidianas ocurren las interacciones que permiten afirmar que la construcción de la identidad “no se agota en los procesos de desarrollo evolutivo sino que por el

contrario se construye y deconstruye a lo largo de la vida” (Castañeda, 2001, p. 85).

Según hemos visto, aproximarse a la comprensión de la diversidad que caracteriza a la expresión de la identidad en los adolescentes implica examinar, sin desestimar lo contextual y los *otros* participantes en la interacción, diferentes aspectos que involucran: las actividades cognitivas individuales las cuales adquieren su significación en las interacciones sociales (Carrugati y Mugny, 1988); la consideración de *la existencia propia definida por la relación* (González, 1994); es decir, la subjetividad permanentemente determinada en la vida social y, a su vez, determinante de su propio desarrollo, donde el ser reside en la relación y los nexos y conexiones que se derivan del intercambio se constituyen en medios y fines que aseguran la subjetividad y por ende al ser; finalmente, la construcción social de lo juvenil (Rapacci y Ocampo, 2001), entendida como un proceso de carácter múltiple y diverso en el cual se manifiesta el joven desde una pluralidad de sentidos que responden a complejas redes simbólicas de significaciones culturales.

Pero si bien existe la multiplicidad, también hay elementos comunes que permiten hablar de esa totalidad llamada adolescencia. Uno de ellos mencionado al principio, es el del cambio biológico, expresado en las transformaciones morfológicas y fisiológicas, hecho que marca la etapa, siendo en cambio lo social lo que la diversifica y la determina. Ya Conger (1977) afirmaba que la adolescencia comienza en la biología y termina en la cultura.

Como aspecto resaltante de esta etapa, lugar común de diversas investigaciones (Fundaci, 1999; González, 2004; Lutte, 1991; Mora, 1998; Recagno, 2002) es el desarrollo sexual que se presenta durante estos años con especial intensidad, asociado a la idea de embarazo precoz, el cual es considerado como problema exclusivo de la joven. Esto nos conduce a referirnos a los roles y a las relaciones de género que se presentan en esta etapa.

Mujeres y Hombres Adolescentes: Vivencia de la Sexualidad

La categoría género se explica a través de tres dimensiones (Flax, 1995): la primera se refiere a una relación social independiente y autónoma de otras como raza y posición económica, pero que al mismo tiempo la moldean. Es una forma de poder y afecta nuestras teorías y prácticas de justicia. En segundo término, es una categoría de pensamiento, es decir, el

género limita o hace parcial de forma sutil o abierta el pensamiento, pues según esta autora, si no investigamos activamente los efectos del género sobre la sociedad y lo que pensamos de ella, nuestro conocimiento será inadecuado. Y, en tercer lugar, el género es un elemento constituyente central en el sentido del yo de cada persona y en la idea de una cultura de lo que significa ser persona.

Esta categoría ha sido de especial importancia y utilidad para comprender y analizar los comportamientos y los problemas que tradicionalmente se han considerado típicos o inherentes a las mujeres y a los varones. Resulta ser además una clave útil para escudriñar en todo el proceso de socialización de los y las jóvenes que tiene como resultado una manera diferente de asumir la sexualidad, y de vivirla durante la adultez.

A través del género, la socialización se realiza de manera diferencial, con particular dramatismo por la acción del entorno social, económico y cultural en donde los adolescentes se insertan, y que a menudo termina por obstruir o abolir potencialidades evolutivas (Noguera y Escalona, 1989), como por ejemplo ser padre y madre, rol que debe ser una opción de vida tomada libre y responsablemente.

Desde un punto de vista evolutivo, la identidad que se ha construido en la adolescencia se alía con otra identidad, se abre y se une a ella, en tanto esas dos identidades comparten no sólo el día a día de la relación, sino también un proyecto futuro de unión y comunicación, lo que hasta ese momento eran biografías separadas empiezan a ser una biografía compartida. De esta manera hablamos de acceso a la intimidad y decimos que se inicia una nueva etapa evolutiva (Palacios, 1999). Esta visión ideal, no es la que podemos vislumbrar para la familia popular venezolana, ya que el paso a la adultez, o a una nueva etapa evolutiva en los adolescentes, se da de manera abrupta, por una parte debido a la iniciación temprana de la maternidad y la paternidad, y por otro, como resultado de la necesidad de inserción prematura en el campo de trabajo. En el caso de la maternidad son las mujeres frecuentemente quienes deben enfrentar el ser madres sin la presencia del hombre. Éste a su vez, vive una paternidad que no siente como tal, ni en los mismos términos que es la maternidad para la mujer. La constitución de la pareja adolescente además se ve amenazada por razones objetivas como la dificultad para el hombre de desempeñar el rol de proveedor que le permita el sostenimiento del hogar (Recagno, 2002).

La literatura cada vez más abundante sobre este fenómeno (Burin, 1999; Corcoran, 1999; Meler, 1999; Tubert, 1997) y que no se limita a nuestras fronteras, encuentra explicación en la forma en que han sido socializados el

hombre y la mujer, pero sobre todo en lo que se refiere a la sexualidad y a los roles que de ella se desprenden. Al hombre regularmente se le reconoce y promueve mayor libertad de acción, por consiguiente menos control de sus actos. Por el contrario, a la mujer se le sugiere un mayor cuidado por su integridad corporal. Riesgos como el embarazo, que lógicamente es más evidente en la mujer, no se asumen como la responsabilidad de una decisión de pareja. Como lo presenta Jodelet (1976, c.p. Quiñónes, Herrera, Piedrahita, Polanco y Sánchez, 2000):

El lenguaje del cuerpo es revelador. En él se inscribe la historia personal y social de cada individuo; en el caso de la mujer es expresivo del enorme peso de las normas, valores y estereotipos referidos a su condición genérica, que la atan a culpas, miedos y le niegan gran parte de las posibilidades de autonomía y placer (p.16).

En el contexto popular caraqueño Otálora (1998), en un estudio que tuvo como objetivo el análisis de la visión por parte de la mujer de la crianza de sus hijos e hijas a través del tiempo, constató la presencia de incoherencias entre lo que la madre exige a sus hijos e hijas durante la infancia y lo que no les permite durante la adolescencia. Así como entre la visión de la crianza de los varones y las mujeres durante la infancia y la adolescencia y el rol como esposas y esposos a cumplir en el futuro. La autora observó cómo para el varón la educación es coherente y continua a lo largo de la infancia y la adolescencia, perdiendo luego dicha coherencia con lo que de él se espera en la adultez respecto a las relaciones de pareja y a la paternidad. La sexualidad no fue mencionada como un aspecto sujeto a limitación. En la joven, en cambio, se centra la responsabilidad en el ejercicio de la sexualidad, recayendo sobre ella las restricciones y los cuidados. A la niña se la orienta hacia el mantenimiento del vínculo afectivo. Para el varón, en cambio, en su crianza pareciera quedar un vacío sobre los afectos y la responsabilidad hacia los otros, distintos a su propia madre, con repercusiones sobre la modalidad de interrelación familiar en la adultez.

Otra demostración del contraste existente entre hombres y mujeres con respecto a la vivencia de la sexualidad y la reproducción la constituye el estudio de Briceño (1994, c.p. Paván, 2001). En esta investigación se encontró que reproducción y maternidad constituyen para la joven aspectos más cercanos que la sexualidad, en contraste con los jóvenes, para los cuales

es legitimada como un acontecimiento centrado en la actividad genital y la satisfacción.

Así pues, la identidad de género construida durante la infancia y que alcanza su mayor expresión durante la adolescencia, va a estar teñida por la socialización, por las relaciones que han establecido el joven y la joven con las personas de su entorno más inmediato. Estas relaciones, si nos atenemos a lo descrito por Moreno (1995), serán con la madre y los hermanos, la figura del padre queda alejada de esa construcción.

En síntesis, de los estudios revisados se desprende que los y las jóvenes parecen manejar significados diferentes alrededor de: la maternidad, paternidad, sexualidad, aspectos que se relacionan estrechamente con el género y que nos invitan a la discusión del tema de los significados.

Los Significados: Una Manera de Interpretar el Mundo

Este trabajo se sitúa en el contexto de la elaboración de significados sobre género incluyendo aquellos significantes asociados históricamente con los modos de vida. Según la interpretación de Bruner (1991) los significados construyen la realidad social, y el conocimiento individual. Esa realidad y el conocimiento de esos significados sólo es posible alcanzarlos a través de los relatos personales. Estas consideraciones permitan afirmar de acuerdo a este autor, que en la vida social, en la relación intersubjetiva, adquieren importancia básica “la narratividad” y la “trama narrativa”. Es a través de ellas que se define y posibilita la tarea interpretativa que hacen los individuos del mundo. Pensamos que en la perspectiva actual es necesario ir más allá del individuo “... [constructor de significados]... que preexiste a la relación y centrarse más bien en los sistemas de signos compartidos de la comunidad interpretativa... la comunidad genera el significado del texto... al apropiárselo en su sistema de signos” (Gergen, 1996, p. 319).

Para enriquecer el conocimiento del tema se requieren otros enlaces, uno de ellos indica que el juego de los significantes es esencialmente parte del lenguaje y éste, como acto humano, es parte de la acción práctica sobre la realidad. Los individuos desarrollan su quehacer en el mundo, en interacción con los otros, o a nivel de los objetos, generando acciones que, a través de una red compleja, modifican los significados. La persona estructura los significados y con ellos elabora su realidad. Pero la práctica del actor sobre esa realidad significativa tiene otra vertiente, en la cual los significados son a su vez reconstruidos posteriormente, en un bucle de retroalimentación. Entender esa relación entre relato significativo, contextos sociales y

materiales en los cuales se construyen esas narrativas es parte de nuestro problema.

La aproximación entre esta narrativa, y el contexto familiar y social de los participantes es una manera de comprender en qué medida las visiones de género se relacionan con la experiencia vivida por los adolescentes en sus contextos de vida familiar y comunitaria.

Método

Se trata de una investigación de tipo cualitativo (Flick, 2004), basada en el análisis de entrevistas en profundidad buscando acceder a la complejidad de los temas relacionados.

Como estrategia empleamos el estudio instrumental de casos (Stake, 1999). El material de base para este estudio fueron trece entrevistas realizadas a seis adolescentes, hombres y mujeres, efectuadas en el contexto natural del hogar, en un barrio de la ciudad de Caracas.

Se seleccionaba a las familias como centro de una dinámica y como conjunto de personas con características específicas hasta alcanzar una saturación teórica, en la diversidad de formas de constituirse la familia. De las entrevistas realizadas a los integrantes de los distintos grupos familiares, fueron seleccionadas aquellas correspondientes a los adolescentes entre 15 y 19 años.

Para el análisis utilizamos algunos de los procedimientos analíticos e interpretativos definidos por Strauss y Corbin (2002) para la teoría fundamentada, alcanzando el nivel de análisis intenso de categorías o “codificación axial”. El investigador recoge los datos, luego codifica y analiza para describir la información emergente y desarrollar conceptos.

Resultados

Vida Cotidiana en Adolescentes de Familias Populares

El grupo con el cual trabajamos presenta experiencias diversas y diferentes grados de madurez, dentro de la misma categoría adolescente: quienes ya tienen hijos, quienes mantienen un noviazgo, quienes todavía no han tenido contactos sexuales.

Las actividades principales en su vida cotidiana se construyen alrededor de cinco ejes fundamentales: a) la interacción y los afectos con las otras personas en su hogar; b) la participación en actividades de subsistencia, cuidado personal, mantenimiento, preparación de alimentos; c) estudio y formación para la vida; d) ¿colaboración en el hogar o trabajo remunerado?; e) recreación, diversión o tiempo libre.

a) La Interacción y los Afectos

Hacen parte de la vida cotidiana y es el componente emocional implícito en las relaciones con quienes comparte el espacio-hogar. En particular el apego hacia los padres y otros familiares. También la convivencia genera conflictos. En este grupo los conflictos reportados fueron escasos, aunque se conocían motivos para generarlos.

Lo más importante de mi vida familiar es compartir con mis seres queridos... el apoyo (Cecilia, 18a).

b) Participación en Actividades de Subsistencia y Mantenimiento

En estos hogares con pocos recursos se solicita en forma explícita ó implícita la colaboración de los demás. Se contribuye con alimentos, con parte del ingreso, con mantenimiento o cuidado de los niños. La mayor cantidad de personas hace que algunas tareas se compartan sin problema y los niños y adolescentes están incluidos en esas ayudas. Es frecuente la colaboración de todo el grupo familiar en las labores de subsistencia, pero si hay varias mujeres, la colaboración de los hombres es menor.

c) ¿Continuar Estudios o Ayudar a la Familia?

Los criterios actuales aportan una mejor expectativa para los adolescentes en familias populares. Se presenta la disyuntiva ¿continuar estudios o ayudar a su familia? que está en la base del abandono escolar para ambos géneros. Se plantean ¿salir a buscar trabajo? ¿continuar bachillerato? ¿pasar a una formación profesional?

Para los jóvenes que continúan en actividades educativas, la cotidianidad se construye alrededor de las actividades escolares, horarios,

estudio, compañeros, a lo cual se agregan las actividades familiares mencionadas en el punto b.

Pese a las dificultades que tuvieron para completar la escolaridad primaria, algunos de los entrevistados expresan su esperanza de continuar una formación. Los retrasos escolares, las urgencias en aportar a la subsistencia en común, el escaso significado de los contenidos estudiados en la solución de los problemas de su vida cotidiana han contribuido al abandono escolar. Con sólo dos excepciones en ese grupo, ninguno de estos jóvenes está cursando su educación media regular. El deseo de trabajar para ayudar a su familia, la dificultad de obtener insumos como libros, vestimenta, la desvinculación de lo que aprenden con su proyecto de vida, se transforman en obstáculos para continuar su formación.

Quizá a través de los nuevos programas educativos, algunos de estos jóvenes encuentren aliciente para continuar una formación que la pobreza familiar y otros azares de la vida les negó.

Estábamos estudiando de noche pero como mi mamá no tenía los reales para pagar la inscripción nos salimos otra vez... (Yuly, 15a).

Yo sí quiero estudiar, pero ahorita lo que estoy es buscando trabajo (Gladys, 18a).

Esta joven dada su maternidad actual le será difícil llenar esa expectativa. Encontramos en estos adolescentes de familias del sector popular los mismos deseos de continuar estudiando, al igual que en otros sectores.

d) Búsqueda de Trabajo:

Las vivencias sobre el “trabajo” se construyen alrededor de varios polos. Estos jóvenes, muchachos y muchachas comparten actividades de mantenimiento, de subsistencia, de atención a los hermanos menores, de preparación de alimentos, de interacción con los padres. Una de sus expectativas es poder ayudar a su familia, lo cual los lanza en la búsqueda de alguna ocupación remunerada. Aunque pueden mantenerse ocupados participando en el hogar, alrededor del trabajo no remunerado, generalmente esperan contribuir desde el inicio de la adolescencia con alguna ocupación

que genere ingresos. Dejan la primaria para comenzar a preguntarse ¿cómo trabajar? ¿quién puede darles trabajo?

Muchos padres no saben cómo orientarlos, ni los requisitos de un permiso para no correr riesgos legales. Algunos jóvenes sin la edad requerida son ayudantes en tareas remuneradas diversas como cargador en el mercado, ayudante de carpintería, niñera, vendedor. Así contribuyen con el mantenimiento de su hogar de origen o de su nueva familia, si son padres adolescentes. Aunque estén disponibles y expresen el deseo de trabajar, la gran mayoría no logra un empleo estable.

e) La Recreación, Diversión o Tiempo Libre:

Las opciones generalmente son socializar con familiares, vecinos y amigos, compartir programas televisados en una u otra casa, el deambular por el barrio o por la ciudad, el flirteo, el enamoramiento, los contactos sexuales y las fiestas. Entre éstas, las fiestas religiosas, Santa Bárbara, la Chinita, la Virgen del Valle son festejadas en alguna calle, en colaboración y en proximidad de alguna de las casas donde expenden cerveza y suelen compartir con los adultos.

Así mismo las celebraciones de cumpleaños, bautizos u ocasiones múltiples. El salir juntos con la familia en un día de descanso, no parece ser la norma: varios testimonios indican que varones y mujeres generalmente salen cada quien por su lado:

[pasamos un día de descanso] ... echando broma, y yo me voy para la calle, pa donde unas amiguitas allá arriba, mi hermano se va y el chiquito también... Vemos televisión, echamos broma, nos sentamos afuera y nos ponemos a hablar con mi hermana, mi prima... (Doris, 17a).

Salen por los alrededores, van con sus amigos, o bien se sientan frente a la casa a hablar y “echar broma”. No son frecuentes las salidas fuera de la ciudad, por los costos del transporte, tampoco las salidas a un parque, a una playa, más probables a un centro comercial. En un día especial, como el día de la madre o del padre:

[El día de la madre por ejemplo] Mi mamá hace sopa, así... comemos y no vamos pa la calle... [No hacemos nada especial... no hacemos regalos] ... No, cuando estemos grandes sí, porque yo, ... no estamos trabajando y mi hermanita tampoco, nada más felicitaciones y así, ... lo que mi hermanita hace en la escuela... [El día del padre] ... Ella hace algo así, mi papá se pone a tomá..., mi mamá es la que le regala, le regala que si una colonia, un interior, una camisa... (Doris, 17a).

La televisión y a veces la radio aportan, junto a la escuela, la mayoría de los insumos culturales. Uno de los participantes en el estudio, que ya había terminado bachillerato, decía:

Yo me lo paso en la casa... ahí en la azotea, casi no salgo... ahorita no estoy haciendo nada... a veces leo (Eduardo, 18a).

Pero no es lo más frecuente en estas edades, cuando el intercambio con su grupo de pares o con el sexo opuesto se hace tan necesario.

¿Equidad de Género?

Podríamos decir que las luchas históricas hacia una mayor equidad de género, ocuparon casi todo el siglo XX, con enormes diferencias de una cultura a otra. En la cultura occidental las leyes y las instituciones de protección a la mujer y al niño “representan un cambio de estatus hacia la equidad. Pero la cotidianidad se rige por las formas más tradicionales de la cultura. En el seno de los hogares con frecuencia ocurren numerosas situaciones discriminatorias” (Recagno, 2002, p. 91).

Muchas jóvenes rechazan las diferencias familiares en la asignación de tareas, la critican y piensan que a los varones debería proponérseles iguales actividades que a ellas.

En el comportamiento... que porque sea varón él no hace nada, en eso se debería educar igual (Doris, 17a).

Sí, por ser hombres, ellos se creen mejores que uno... (Cecilia, 19a).

Estas jóvenes aunque asumen verbalmente el espíritu de los nuevos tiempos, en la vida cotidiana critican las desigualdades en el trato, pero aceptan aquellas tareas para las cuales han sido socializadas. Merece destacar la contradicción, pues con frecuencia cuando se habla de las tareas hogareñas, y las preferencias si se es varón o mujer, ambos dicen “es lo mismo para los dos”, cuando en la práctica, su propia experiencia señala un tratamiento diferencial para muchachos y muchachas. Se crea así una zona de ambigüedad en sus propias actitudes y significados de lo que se adecua para un sexo u otro.

Algunos jóvenes en las clases populares pueden expresar un concepto de género muy tradicional, en el cual su ideología de lo que sería propio para la mujer choca contra su propia experiencia, por ejemplo, sobre el trabajo femenino fuera del hogar. Sin embargo la opinión emitida continúa reflejando más su pensamiento íntimo, o quizá el rechazo de una situación que atenta contra sus prerrogativas:

Yo siempre he dicho que el trabajo se hizo para el hombre, no para la mujer, la mujer en la casa haciendo los oficios... (Yordy, 18a).

Esa opinión corresponde a un varón, hijo mayor de una madre sola, la cual trabaja cuando puede. Cuando este hijo consigue trabajar, colabora con el sustento de sus hermanos, pero el ingreso de su madre constituye el mayor aporte en su hogar.

Pese a los esquemas sobre la división del trabajo, algunos muchachos han aprendido a realizar muchas de las tareas domésticas, incluyendo el cuidar a los hermanos menores. Esto no garantiza que su disposición de ayuda doméstica sea transferible a la situación en la cual él sea jefe de hogar. Mientras más mujeres conviven en una familia, menor participación suelen tener los jóvenes o sus padres, en las tareas domésticas.

Estos estereotipos continúan funcionando aun cuando la madre sea jefe de hogar y su aporte sea el fundamental para la subsistencia familiar. Se asumen ciertos modelos culturales que defienden la equidad, pero que todavía no tienen la suficiente fuerza para apoyar el cuestionamiento de conceptos discriminatorios.

El Despertar Sexual: Amor y Sexo

Los adultos tratan de formar conciencia de ese campo atrayente y movedizo del inicio de la vida sexual. Pese a las alertas, y el aparente conocimiento sobre los mecanismos reproductivos, la información no siempre sirve de apoyo en el momento de la toma de decisiones, como se observa en la frecuencia con que ocurren los embarazos adolescentes (Mora, 1998). Para ello los padres pueden contribuir apoyando la construcción de un proyecto de vida, del cual todavía los hijos no se sienten responsables. El aporte de los padres, además de la proyección hacia metas sociales y educativas, la confianza y el afecto, se manifiesta en alejar en lo posible las presiones económicas de manutención y brindarles condiciones para una escolaridad estable. El desarrollo de metas personales y mantenerse en la escuela ha mostrado ser, en varias investigaciones, el mejor antídoto del embarazo precoz. En condiciones de menor privacidad de los padres, los espacios muy reducidos, compartidos con los hijos más jóvenes, significan un contacto permanente con la sexualidad de los adultos. A veces los padres tratan de modelar conductas, pero, debe existir una continuidad en los controles para que el significado de la norma sea asumido por el adolescente.

El impulso sexual puede ser máximo durante la adolescencia. Es además la etapa donde el ejercicio de la sexualidad implica mayores riesgos a largo plazo, sea por contagio de infecciones de transmisión sexual o por embarazos precoces. La edad de inicio sexual, reportada por Fundaici (1999), parece ser menor que la admitida por estos jóvenes, alrededor de los 16-17 años. Ambos géneros expresan diferencias entre el sentimiento amoroso y el sexo.

El amor... hay que estar juntos, el sexo, bueno algunas mujeres dicen que eso es tené relación... por lo menos el amor no es así, el amor desde novio se crea poco a poco, ¿ves? (Gladys, 18a).

Alguna joven expresa rechazo ante la posibilidad de contacto sexual sin una amistad, o un conocimiento previo de la persona:

El amor no es igual que el sexo, no,... yo digo que no, a mí no me gustaría tener relaciones sin tener amor, me gustaría tener un novio por lo menos un mes o dos meses, después que yo lo conozca bien...(Gladys, 18a).

Una apreciación masculina del interés percibido en el sexo opuesto:

Los hombres están más por sexo que por amor, las mujeres están más por amor que por sexo (Yordy, 18a).

[Cuando me hice hombre] ... no sentí nada especial, pero las mujeres ya lo ven diferente a uno... algunas dicen: ya se está poniendo bueno ya... (Yordy, 18a).

Esa expresión destaca la importancia de la visión en espejo, la mirada del otro como señal de atracción, y de cómo interviene en la manera de construir la nueva imagen de su cuerpo en el adolescente, hombre o mujer. Entre los adolescentes entrevistados la edad de inicio de la experiencia sexual, expresada como deseable, es ligeramente superior a la edad real de comienzo de su vida sexual activa.

Las Adolescentes Sin Hijos

Las solteras destacan sus diferencias con las que ya tienen hijos en cuanto a la posibilidad de tener relaciones maritales más estables y muestran un cierto desdén hacia las que se iniciaron en la vida sexual.

[las adolescentes que salen embarazadas] ... que son unas locas... si va a tener relaciones con un tipo tiene que cuidarse tanto él como ella, bueno yo todavía no sé nada de eso, porque yo no... y hay que cuidarse... (Doris, 17a).

Algunas identifican como un ideal el “casarse de velo y corona”.

Estas jóvenes que no han tenido hijos continúan en sus rutinas hogareñas, están en sus casas, ayudando o pasando el tiempo. Algunas se mantienen en sus liceos y son las que desarrollan planes de vida a mediano plazo, como alternativa posible a tener hijos de inmediato.

Aun cuando permanecen en sus casas, subyace en primer término la expectativa del compañero, del enamoramiento, de tener una pareja...

“novio... marinovio” y una vida sexual adulta. Asumen los riesgos tempranamente, sin garantía de que ello constituya una mejor opción para construir sus vidas.

[Una razón para rechazar tener hijos] cuando no se es mayor de edad hay unas que dicen que los muchachos amarran, que no pueden ir para fiestas, que no pueden salir para donde ellas quieran... bueno, yo todavía no quisiera tener un hijo porque a mí me gusta dormir hasta tarde, ir para fiestas... En cambio con un niño es diferente... (Yuly, 15a).

La opción del hijo en aquellas que no lo tienen todavía es percibida como una complicación más para sus posibilidades de construir un mejor futuro.

Embarazo Adolescente y Vida de Pareja

Los hogares populares configuran un espacio donde el principio de evitar contactos sexuales ó embarazos precoces, invocando razones éticas, parece tener poca vigencia.

En muchachas que no han logrado continuar una formación, o conseguir una pareja estable, la presencia del hijo actúa muchas veces como una fuerza que puede convertirse en organizadora de sus opciones de vida (Paván, 2001). A veces las dificultades económicas y las tensiones que se crean en la joven pareja complican las posibilidades de construir un mejor futuro. Por lo general ambos abandonan la escuela, pese a la mayor flexibilidad actual en las instituciones educativas, aun cuando continúen haciendo planes para completar sus estudios posteriormente. Sólo algunos lo consiguen.

Estos cónyuges adolescentes, al casarse o continuar su unión después de concebir al hijo, tienen dificultades para continuar juntos (Rice, 2000). Las probabilidades de seguir casada o unida se dan en pocas circunstancias y probablemente necesitarán ayuda económica familiar durante años.

La familia de ella como la de él se ven en la necesidad de dar acogida a la pareja y casi siempre tiene que involucrarse en el cuidado del hijo, y en la subsistencia de los nuevos cónyuges. Por lo general la convivencia entre

jóvenes adolescentes unidos por un embarazo accidental es de corta duración y proceden a los pocos meses a efectuar arreglos donde cada uno pasa a vivir con su familia de origen y sólo se ven algunas veces, tal vez menos de una vez por semana.

Yo me estoy quedando aquí donde mi mamá... [él] está casa de sus papás... Si yo empiezo a trabajar tendremos nuestra casa... yo lo voy a buscar los sábados y pasamos el fin de semana junto con el niño... (Gladys, 18a).

Es frecuente encontrar en ambos, mucha dependencia emocional y material hacia la propia familia (Brooks-Gunn & Lindsay, 1995) y en la muchacha dificultades para asumir el rol de madre, por lo cual el contexto familiar suele ser de bastante ayuda para la supervivencia del niño.

De Cara al Futuro

En la búsqueda de una equidad existen muchas dificultades para sobreponerse a las circunstancias de una menor formación, a limitaciones del empleo joven, y a los atractivos del inicio de una vida sexual temprana.

La postergación de los nacimientos es parte de las necesidades de formación y de las políticas demográficas en los países que se encuentran en el proceso de lograr una mejor calidad de vida para su población, en particular para los jóvenes en las familias populares.

En las circunstancias presentes se están dando nuevas oportunidades que los padres deberán apoyar para mejorar las posibilidades profesionales de estos jóvenes. En las entrevistas con los padres, éstos se quejan del poco interés que tienen sus hijos por el estudio, pero, en este aspecto se observa poca exigencia, que no pasa del enfrentamiento verbal hacia los hijos adolescentes. Las respuestas son más directas y se manifiesta menor presión a mediano plazo, menor insistencia para lograr cambios en modos de vida no deseados y por tanto mayores niveles de tolerancia. Esto es adecuado para el clima familiar de convivencia, pero menos efectivo para promover una mayor motivación al logro en los jóvenes.

Una dosis de desesperanza contribuye a hacerlos aceptar el abandono escolar de sus hijos, al no ver muy claro qué efecto tendría algunos años más

de escolaridad en el desempeño futuro y en sus opciones de trabajo, de haber continuado una formación, frente a la oferta restringida de empleo.

Sí, este año mi mamá me dijo que iba a ver si me inscribía en el liceo (Yuly, 15a).

No se tiene conciencia clara de la limitación en las oportunidades de estudio cuando se sobrepasa cierta edad o se cuenta con recursos limitados, para hacer frente a las exigencias de formación, cuando además las otras familias o su comunidad se encuentran igualmente carentes, para poder mantener la continuidad escolar.

Existe ahora la oportunidad de iniciar un primero, segundo u otro año escolar aunque se hayan abandonado los estudios hace tiempo. Esto hace más accesible el remediar los avatares y desequilibrios a los cuales deben hacer frente las familias populares.

... ahorita no estoy haciendo nada... me estoy metiendo por el lado que no es,... porque la broma del ingreso de la Universidad está... si tu no pasas la prueba interna no hay oportunidad porque por lo menos a mí, el promedio no me da... (Eduardo, 18a).

Yo lo único que quiero... es hacer mis cursos, estudiá, trabajá en el futuro y que no le falte nada a E [hijo] (Gladys, 18a).

Esta madre adolescente desea continuar estudios, ahora que tiene al bebé, para que no le falte nada al hijo, aun cuando anteriormente tuvo el apoyo de los padres, le faltó la motivación. Ahora con las limitaciones actuales de su maternidad será una traba más fuerte. La ayuda familiar e institucional sería necesaria.

Para muchos de estos jóvenes, viviendo en circunstancias de grandes limitaciones, la prioridad es la subsistencia. No han logrado definir todavía las líneas de un proyecto de vida. No manejan suficiente información, ni sus madres los han preparado para entender los cambios físicos que les ocurren. Ellas tampoco se comunican fácilmente con sus hijos, en especial sobre lo que atañe a los aspectos sexuales, para lo cual actualmente el liceo y la

escuela intentan cumplir un papel formador, en los casos en que los adolescentes han podido continuar los estudios.

Nuevas oportunidades educativas se han abierto, pero sigue siendo muy importante el apoyo de los adultos, encerrados en su propia batalla por la supervivencia ¿Cómo dibujarse un futuro mejor?

Discusión

Los adolescentes y las adolescentes entrevistados expresan con sus comentarios parte de los sistemas de pensamiento dentro de una visión contemporánea del género. Sintetizan un proceso de transformación de las relaciones entre los sexos alcanzada al cabo de varias generaciones, de presiones y luchas contra el estatus que relegaba a la mujer al ámbito doméstico tal como lo indica Recagno (2002). La capacitación y el empleo por parte de las nuevas generaciones y el doble esfuerzo desplegado por la mujer como madre, esposa y trabajadora han promovido esas modificaciones en los modos de pensar y de actuar en los roles del hombre y la mujer.

Aunque se han modificado en parte los esquemas desvalorizantes de lo femenino, es un cambio que ha sido muy dispar en las diferentes culturas y grupos humanos. Esto lo constatamos también en la visión más tradicional encontrada en algunos de estos actores adolescentes del sector popular.

En este grupo de muchachos y muchachas encontramos una variedad de rasgos que de alguna manera tipifican subgrupos representativos de una cultura en la cual se superponen la variedad de experiencias personales propias de la edad, los tipos de familias y el contexto popular.

La visión de género se encuentra en transformación, aunque algunos rasgos se mantienen con pocas modificaciones. Allí donde se asumen los nuevos significados de género, ambos sexos expresan que es *lo mismo ser hombre o mujer para enfrentar ciertas tareas*. Es un significado manejado a nivel verbal y sólo parte de él es actuado en su praxis cotidiana. Lo expresan pero se contradicen en la práctica frente a ciertas actividades rechazadas en su vida como menos propias de su género. O por el contrario, de presentarse la circunstancia son hábiles para desarrollar acciones de riesgo, de protección o mantenimiento, consideradas propias del sexo opuesto. Al excluir estas actividades, como inadecuadas a su condición, esa aspiración a la equidad se transforma más en expectativas e intenciones que en conductas reales.

Aun así, se han dado elaboraciones en cada uno de estos jóvenes, los cuales a nivel verbal expresan cambios que no eran concebibles hace cincuenta años. Pero en algunos aspectos, esa paridad de género resulta ser más declarativa que real en estos adolescentes de familias populares. Esto significa que *los estereotipos de género persisten en muchas de las actividades de la vida, y que se continúa hoy día a través del tiempo y la geografía, en ese proceso de transición hacia la equidad.*

En *sus relaciones familiares*, encontramos jóvenes colaboradores y comprometidos que refieren compartir la cotidianidad, las tareas hogareñas, sin oposición destacada hacia sus padres u otros adultos. En cambio, en la literatura (Fleming, 1963) son evidentes las actitudes de autoafirmación o de rebeldía ante los mayores, como también una tendencia a la confrontación y a la agresión hacia los padres. *Esta oposición que parece ser un rasgo destacado para ambos sexos en otras culturas, parece no ser relevante en nuestra juventud en las zonas populares, o se manifiesta en otros comportamientos.*

En cambio *es significativa la aceptación generalizada de un interés temprano por el sexo*, el compartir videos e imágenes pornográficas entre padres, hijas e hijos, el alojar parejas adolescentes en la casa familiar y la aceptación, pese a algunos dramas pasajeros, de los embarazos tempranos en sus hijas.

Consideramos que un aspecto a sostener y apoyar como política educativa es el de mantener abiertas para las familias, como se viene implementando actualmente, las posibilidades de formación y empleo joven para sus hijos e hijas. Encontramos en los proyectos de algunos jóvenes entrevistados *expectativas de formación* que, dada la ruptura de la escolaridad y la calidad de vida precaria, van a requerir mucho soporte institucional y social capaz de promover un cambio en la calidad de vida de los adolescentes menos favorecidos.

Los casos estudiados nos ofrecen una coyuntura: el acercamiento a la diversidad proporciona nuevas formas de conocimiento de los adolescentes y de la adolescencia como etapa del ciclo vital humano. Creemos que la tarea de la comprensión es amplia y, por lo tanto, el esfuerzo por alcanzarla ha de venir de diferentes partes.

Referencias

- Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid, España: Alianza.
- Brooks-Gunn, J. & Lindsay Chase-Landsdale, P. (1995). Adolescent Parenthood. In M. H. Bornstein (Ed.). *Handbook of Parenting. Vol 3*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Burin, M. (1999). Ámbito familiar y construcción del género. En: M. Burin e I. Meler. *Género y familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*. (pp. 71-86). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Carrugati, F. y Mugny, G. (1988). La teoría del conflicto sociocognitivo. En G. Mugny y J. Pérez (Eds.), *Psicología social del desarrollo cognitivo*. (pp. 79-94). Barcelona, España: Anthropos.
- Castañeda, E. (2001). Identidad, interacciones y lazos sociales de los jóvenes colombianos. En Clepsidra. *Trayectorias académicas para acompañar experiencias vitales con jóvenes*. (pp. 81-93). Bogotá, Colombia: CEJA.
- Conger, J. J. (1977). *Adolescence and youth*. New York, U.S.A.: Harper and Row.
- Corcoran, J. (1999). Ecological Factors Associated with Adolescents Pregnancy: A Review of the Literature [Versión electrónica]. *Adolescence*, 34(603). Recuperado de la Base de Datos Electrónica Infotrac: <http://www.infotrac.apla.galegroup.com/itweb/ucvne>
- Flax, J. (1995). *Psicoanálisis y feminismo. Pensamientos fragmentarios*. Madrid, España: Cátedra.
- Fleming, C. M. (1963). *Adolescent, Its Social Psychology*. London, England: Routledge & Kegan Paul.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Fundaici (1999). *Prostitución infantil nuevos hallazgos*. Caracas: Chris-Carl.
- Gergen, K. J. (1996). *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona, España: Paidós.
- González, R. F. (1994). Personalidad, sujeto y Psicología Social. En M. Montero (Coord.), *Construcción y crítica de la Psicología Social*. (pp. 149-176). Barcelona, España: Anthropos.
- González, G. F. (2004). Conocimientos, actitudes y prácticas en salud sexual y reproductiva en jóvenes entre 14 y 25 años de edad de estratos 1 y 2 del SISBEN de un municipio del Departamento de Cundinamarca. *Acta Colombiana de Psicología*, 12, 59-68.
- Hurtado, S. (1995a). *Cultura matrisocial y sociedad popular en América Latina*. Caracas: Fondo Editorial Tropykos/Consejo de Estudios de Postgrado FACES – UCV.
- Hurtado, S. (1995b). *Trabajo femenino, fecundidad y familia popular-urbana*. Caracas: Universidad Central de Venezuela – CDCH.
- Lewis, O. (1975). *Antropología de la pobreza*. D.F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Lewis, O. (1983). *La vida*. D.F., México: Grijalbo.
- Lutte, G. (1991). *Liberar la adolescencia. La psicología de los jóvenes de hoy*. Barcelona, España: Herder.
- Meler, I. (1999). El pasaje de la pareja a la familia. Aspectos socioculturales, interpersonales y subjetivos. En: M. Burin e I. Meler. *Género y familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*. (pp. 163-191). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Mora, A. (1998). *Embarazo precoz y anticoncepción: Un estudio de casos*. Tesis de Licenciatura no publicada, Universidad Central Venezuela, Caracas.
- Moreno, A. (1993). *El aro y la trama*. Caracas - Valencia: Centro de Investigaciones populares (CIP) – Universidad de Carabobo (UC).
- Moreno, A. (Febrero, 1995). La familia popular venezolana. *Curso de formación sociopolítica 15*. Caracas: Centro de Investigaciones Populares – Centro Gumilla.
- Noguera, C. y Escalona, E. (1989). *El adolescente caraqueño*. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades, U.C.V.

- Otálora, C. (1998). Ideas y creencias de las madres alrededor de la crianza de las hembras y los varones. En M. L. Platone (Coord.). *Familia: trama, escenario y drama de los barrios populares*. (pp. 85-98). Caracas: AVEPSO Fascículo 9.
- Palacios, J. (1999). *La familia como contexto de desarrollo Humano*. Sevilla, España: Universidad de Sevilla - Secretariado de publicaciones.
- Paván, G. (2001). *La maternidad adolescente desde la perspectiva de sus protagonistas*. Caracas: Comisión de Estudios de Postgrado. Facultad de Humanidades y Educación.
- Quiñones, M. A., Herrera, S. M., Piedrahita, C. L., Polanco, M. y Sánchez, J. (2000). *Sexualidad adolescente*. Bogotá, Colombia: Colciencias.
- Rapacci, M. y Ocampo, A. (2001) Pensándonos con los hombres y las mujeres jóvenes desde nuevos horizontes En. Clepsidra. *Trayectorias académicas para acompañar experiencias vitales con jóvenes*. Bogotá, Colombia: CEJA.
- Recagno, I. (2002). Socialización familiar de la adolescente en familias populares. Género, vida cotidiana y maternidad. En I. Recagno-Puente (Comp.). *Educación y familia, proyecciones sociales y educativas*. Caracas. Fondo Editorial de Humanidades-U.C.V.
- Recagno-Puente, I. y Platone, M. (1998). La familia venezolana contemporánea: retos y alternativas. En M. L. Platone (Coord.). *Familia: trama, escenario y drama de los barrios populares*. (pp. 63-71). Caracas: AVEPSO Fascículo 9.
- Rice, F. P. (2000). *Adolescencia, desarrollo, relaciones y cultura*. Madrid, España: Malve.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar investigación fundamentada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Tubert, S. (1997). *Figuras del Padre*. Madrid, España: Cátedra.

Elaboración y Aplicación de un Instrumento para Determinar la Adhesión al Tratamiento y Factores Asociados en Pacientes con Presión Arterial Elevada (PAE)²

Nilda Salazar y Amaia Urdanibia
nildasalazar_psi@yahoo.com.mx aurdanibia@gmail.com

Escuela de Psicología
Universidad Central de Venezuela

Resumen

La adhesión al tratamiento es un fenómeno relacionado con múltiples variables y que ha resultado difícil de medir. El objetivo de esta investigación fue Diseñar, Construir y Validar un Instrumento para Medir la Adhesión al Tratamiento y los Factores Asociados en pacientes con PAE. Siguiendo las etapas propuestas por Tavella (1978), se realizó una Validación de Contenido por Juicio de Expertos, encontrándose, un 82% de congruencia y 72% de buena redacción en los ítems. Se realizaron las modificaciones y el instrumento fue aplicado a 210 pacientes con PAE. Se calcularon 2 Análisis Factoriales exploratorios, obteniéndose: 4 dimensiones que evalúan adhesión al tratamiento (“farmacológico”, “dieta y ejercicios”, “café y cigarrillos” y “alcohol”) y 10 dimensiones que agrupan los factores asociados. Estos resultados dan un aporte al área de la medición de la adhesión y una mayor comprensión del fenómeno para el caso de Venezuela.

Palabras clave: *Construcción de Pruebas Psicológicas, Adhesión al Tratamiento, Factores Asociados a la Adhesión al Tratamiento, Presión Arterial Elevada.*

Abstract

Treatment adherence is a complex phenomenon in which multiple variables take part and it has been difficult to measure. The aim of this investigation was to design, construct and validate an Instrument to measure Treatment Adherence and its Associated Factors in patients with High Blood Pressure (HBP). To develop the instrument the stages proposed by Tavella (1978) were followed. An Expert's Validation was

² Trabajo presentado en Octubre de 2005 en el III Congreso de Medicina Conductual “Enfermedades y Estilos de Vida: Prevención e Intervención en Enfermedades Cardiovasculares, Diabetes y Cáncer”. Caracas, Venezuela, donde recibió el “Premio del Comité Académico al Mejor Cartel”.

conducted; resulting 82% of the items congruent and 72% had good writing. Modifications were carried out and the instrument was applied to 210 HBP patients from the University Hospital of Caracas-Venezuela. Two Exploratory Factorial Analyses were conducted: 4 dimensions that evaluate treatment adherence emerged ("Pharmacological", "diet and exercises", "coffee and cigarettes" and "alcohol") and 10 dimensions that group the associated factors. These results contribute to the area of adherence measurement and enhance the understanding of this phenomenon in the Venezuelan context.

Key words: *Construction of Psychological Tests, Treatment Adhesion, Associated Factors Treatment Adhesion, High Blood Pressure.*

La Adhesión al Tratamiento es un fenómeno de gran importancia dentro del área de la salud, razón por la cual hoy en día se cuenta con más de 50 años de literatura sobre el tema. Su relevancia se debe a que el abandono o seguimiento incorrecto de los regímenes terapéuticos genera el mayor número de recaídas, de hospitalizaciones y complicaciones que pueden suponer el fracaso de la terapia, con el consiguiente riesgo para la salud del paciente.

La falta de Adhesión, ya sea que se relacione con dificultades en la toma de medicamentos, la modificación de hábitos inadecuados o el abandono del tratamiento, es una condición que caracteriza a los pacientes, abarcando una gran diversidad de padecimientos, ya se trate de enfermedades agudas, o de enfermedades crónicas como es el caso de la Hipertensión. Además constituye uno de los problemas de salud más relevante a los que se enfrenta el personal que trabaja en el área (médicos, enfermeras, psicólogos, terapeutas, entre otros).

Al respecto, Wuerzner, Hassler y Burnier (2003) señalan que, en muchos pacientes en los que el tratamiento resulta ser ineficaz, la explicación no es una pobre eficacia de la droga sino la inadecuada adhesión del paciente a la terapia. El incumplimiento del tratamiento por parte del paciente a la medicación se ha reconocido como una de las razones principales por las que la terapia falla. Sin contar aquellos casos en los que el tratamiento no incluye una terapia farmacológica.

Este insuficiente o inadecuado cumplimiento tiene importantes repercusiones; por una parte, se incrementan los costos económicos y

sanitarios, siendo necesario prescribir nuevos medicamentos, aumentar las consultas médicas, repetir las pruebas diagnósticas, así como el aumento del malestar potencial en el paciente. Por otra parte, se dificulta conocer la eficacia del tratamiento, debido a que ésta depende en su mayoría de la conducta de la persona y un tratamiento deja de ser eficaz si no se sigue adecuadamente.

Durante 5 décadas se ha investigado el tema de la Adhesión, encontrándose que es un fenómeno complejo en el que intervienen múltiples variables como lo son las creencias individuales (sobre la enfermedad, el médico, el tratamiento), las habilidades, estilos de vida, barreras financieras o de acceso al cuidado médico y un amplio rango de influencia social (DiMatteo, 2004).

Por lo tanto, debido a la complejidad del problema de la adhesión, se ha dificultado su abordaje, convirtiéndola en un parámetro difícil de determinar por el clínico, en tanto que implica una diversidad de conductas y debido a que los diferentes métodos para estimarla (auto-reporte, el conteo de píldoras o marcadores biológicos) han presentado importantes limitaciones, como la baja confiabilidad y validez, así como dificultades prácticas para llevarlos a cabo.

En este sentido, Orgilés, Espada y Méndez (2003) exponen que la adhesión es un factor determinante que incide en la eficacia de los tratamientos, por ello es relevante encontrar procedimientos e indicadores válidos que permitan conocer la implicación del paciente en el régimen terapéutico. Los objetivos de la evaluación de la adhesión son cuantificar el grado de seguimiento terapéutico e identificar las variables que promueven o mantienen las conductas consideradas como de incumplimiento, con la finalidad de seleccionar y aplicar los medios más útiles para producir los cambios deseados.

Para lograr el objetivo de la evaluación y determinar la adhesión del paciente de una manera confiable se han empleado diferentes métodos e instrumentos. Al respecto, el New York State Department of Health (1998) plantea que los métodos de detección actuales usan medidas directas e indirectas. Algunos de los procedimientos indirectos usados con frecuencia son los auto-informes, entrevistas, conteo de píldora, resultados terapéuticos y monitoreo computarizado. Los métodos directos incluyen prueba de marcadores biológicos, trazado de compuestos y medición de niveles de droga en los fluidos corporales. Sin embargo, a pesar de la diversidad de formas de evaluación, todos estos métodos tienen limitaciones, pueden sobrestimar o subestimar substancialmente la adhesión, ser poco prácticos o

demasiado costosos, poseer escasa confiabilidad de las medidas, o ser manipulados por los pacientes. Por esta razón, aún no se dispone de indicadores válidos de la adhesión, y la correlación calculada con distintos instrumentos no es muy alta.

Asimismo, sólo se cuenta con medidas que indican la ejecución o no de la conducta de seguir las prescripciones médicas y se está dejando de un lado aquellos factores que están influyendo y que al desconocerse no pueden ser intervenidos produciendo una mejora en la adhesión. De igual modo, tampoco se dispone de medidas que puedan sustituir las utilizadas hasta el momento y que permitan predecir la adhesión antes de iniciar el tratamiento con la finalidad de hacer prevención primaria. Por esta razón, uno de los desafíos de la adhesión al tratamiento continúa siendo definir un "patrón de medida" exacto, de fácil uso y rentable para medir la adhesión.

Estas limitaciones se hacen tangibles cuando Servicios como la Unidad de Hipertensión Arterial (UHA), con sede en el Hospital Universitario de Caracas (HUC): Escuela L. Razetti-UCV, desconoce qué factores influyen sobre la adhesión al tratamiento en la población de pacientes que asiste al servicio ya sea facilitándola o dificultándola, y no dispone de medidas que permitan su medición lo que imposibilita el logro de uno de sus objetivos que es diseñar programas de atención que incidan en la adhesión de los pacientes al tratamiento.

Por esta razón, el desarrollo de una medida válida y confiable que permita no sólo determinar la adhesión al tratamiento sino también los factores que influyen en ella ampliaría el conocimiento del que dispone la UHA para el manejo de la población que asiste al servicio, facilitando la selección temprana de los pacientes con alto riesgo de no-adhesión con el fin de prestar apoyo individual a los mismos; así como una aproximación al tratamiento que incluya todo los factores evaluados y que permita predecir qué pacientes tendrán más dificultades en adherirse al tratamiento y por ende contribuir con un programa de prevención adecuado para ellos. De igual forma, una medida de adhesión válida y confiable, constituiría un aporte metodológico en esta área, la cual presenta numerosas limitaciones.

Por lo tanto, tomando en cuenta que medir la adhesión de forma válida y confiable es complejo; que es importante conocer los factores que la afectan para ayudar a médicos y psicólogos a identificar a los pacientes que pueden necesitar ayuda para mantener la adhesión y qué tipos de servicios serían los más provechosos, la presente investigación se planteó el objetivo de diseñar, elaborar y validar un instrumento para medir la adhesión al tratamiento farmacológico y no farmacológico y los factores asociados, basándose en las

conclusiones de investigaciones científicas y de los modelos de Adhesión propuestos hasta el momento, y siguiendo un conjunto de procedimientos sistemáticos que ayuden a garantizar la validez y fiabilidad de los resultados obtenidos.

Método

Variables de Estudio

Adhesión al Tratamiento: Grado en el cual el comportamiento de una persona coincide con las indicaciones del médico. La adhesión al tratamiento se divide en dos tipos:

Adhesión al Tratamiento Farmacológico: Grado en el cual una persona cumple con la toma de medicación, horario y dosificación, de acuerdo a las instrucciones dadas por el médico.

Adhesión al Tratamiento No Farmacológico: Grado en el cual una persona cumple la realización de la dieta, de los ejercicios, la reducción del consumo de café, cigarrillos y/o de alcohol de acuerdo con las indicadas dadas por su médico.

Factores Asociados a la Adhesión al Tratamiento: Conjunto de agentes que afectan o median el resultado de la adhesión a los planes terapéuticos, tanto farmacológicos como No farmacológicos.

Factores del Paciente: Conjunto de características de los pacientes que influyen o afectan la adhesión al tratamiento.

Factores Sociodemográficos: Edad, Género y Nivel Socioeconómico.

Presencia de otras enfermedades.

Factores del Plano Cognoscitivo: Conjunto de ideas, opiniones y pensamientos que tiene el paciente sobre el tratamiento, la enfermedad, el médico y sobre sí mismo, como resultado de la experiencia y conocimientos previos acerca de los mismos. Entre estos están:

- Creencias sobre el tratamiento.
- Creencias sobre la Enfermedad.
- Creencias sobre el médico y la relación con él.
- Creencias sobre sí mismo.
- Conocimiento sobre la enfermedad
- Memoria: Capacidad para recordar las prescripciones e indicaciones dadas por el médico tanto farmacológicas como no farmacológicas.

Factores del Plano Conductual: Aspectos relacionados con el comportamiento pasado y presente del paciente, que afectan la adhesión al tratamiento. Entre estos se encuentran:

- Historia de Aprendizaje en Adhesión al Tratamiento.
- Rutina diaria.

Apoyo Social Percibido: Visión que tiene el paciente sobre el soporte emocional, cognitivo y practico que proveen personas significativas de su entorno (familia, amigos, parientes, etc.).

Factores del Tratamiento: Conjunto de características del tratamiento que influyen o afectan la adhesión al mismo.

Complejidad: Grado en el cual el tratamiento está caracterizado por una serie de elementos diversos que lo hacen más o menos difícil de cumplir. Entre estos están:

- Frecuencia.
- Cambios de medicación.

Consecuencias: Resultados y efectos que se generan en la persona y su vida, previstos o derivados de seguir el tratamiento farmacológico y no farmacológico prescrito por el médico. Entre estos se encuentran:

- Costo/ Accesibilidad.
- Presencia de Efectos Secundarios.

Factores del Contexto: Conjunto de variables o características del contexto de los pacientes que influyen o afectan la adhesión al tratamiento.

Acceso: Variables que afectan la posibilidad de disfrutar del servicio médico y/o asistir a las citas de control. Entre estos se encuentran:

- Proximidad del servicio.
- Costo del transporte.

Tiempo entre consultas: Cantidad de tiempo transcurrido entre una cita médica y la siguiente. Período de espera entre cada consulta.

Factores de la Enfermedad: Conjunto de variables o características de la enfermedad que influyen o afectan la adhesión al tratamiento.

Nivel de Hipertensión.

Presencia de síntomas.

Ambiente:

Unidad de Hipertensión Arterial del Hospital Universitario de Caracas, ubicada en la Ciudad Universitaria en Los Chaguaramos, Caracas-Venezuela.

Participantes:

210 Pacientes controlados de la Unidad de Hipertensión Arterial del Hospital Universitario de Caracas, 72% mujeres y 28% hombres, 80% con edades comprendidas entre 40 y 70 años de edad, un 80 % de los estratos socioeconómicos III y IV (Mendez y Mendez, 1994).

Procedimiento:

Etapa Preparatoria: Sobre la base de la revisión bibliográfica se estableció de forma preliminar la cantidad de ítems que deberían evaluar cada dimensión, la tabla de especificaciones y se elaboraron los ítems. Se realizó un *Juicio de Expertos*, con la colaboración de 15 Profesionales en las áreas de: Psicología Clínica y de la Salud, Medicina en Hipertensión, Farmacia y Psicometría. Sobre la base de los resultados obtenidos se realizaron las modificaciones y eliminaciones de ítems; y ajuste de la tabla de especificaciones.

Etapa Exploratoria: Se diseñó el *Instrumento para Pilotaje*, constituido por un total de 148 ítems, distribuidos en 3 partes. Éste fue aplicado a una muestra de 210 pacientes para analizar el comportamiento cualitativo y cuantitativo de los ítems y del instrumento como tal.

Resultados

En este estudio se siguió un grupo de procedimientos tendientes a garantizar la validez del Instrumento construido, a continuación se reportan los productos obtenidos.

Validez por Descripción del Contenido

Como se especificó en el procedimiento, la validez por descripción del contenido del instrumento se determinó a partir de las evaluaciones hechas por expertos a los reactivos construidos y a la tabla de especificaciones.

En la figura 1 se observa que los expertos consultados consideraron que el 82% de los ítems elaborados, eran adecuados para evaluar la categoría a la que pertenecían, mientras que un 18% no era congruente con la misma. Mientras que en la figura 2 se puede notar que los expertos consultados reportaron que un 72% de los ítems estaban redactados de una manera

adecuada y comprensible para la muestra de participantes y, que un 28% poseían una redacción inadecuada o confusa, sobre la base de sus apreciaciones se hicieron las modificaciones correspondientes.

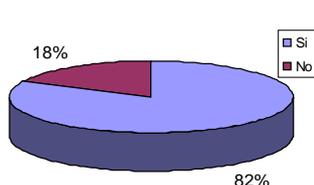


Figura 1. Porcentaje de Congruencia de los ítems con los contenidos evaluados.

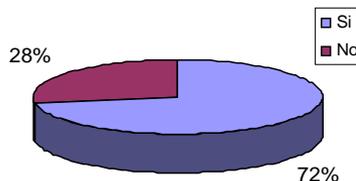


Figura 2. Porcentaje de ítems con una Redacción adecuada.

Validez de Constructo

Antes de llevar a cabo el análisis estadístico de los datos, los resultados obtenidos fueron dispuestos en una matriz de doble entrada (sujetos por ítems) y se realizaron cálculos adicionales para algunas variables:

Cantidad de Enfermedades adicionales: Sumatoria de la cantidad de enfermedades seleccionadas en el ítem 2 de la Parte II.

Nivel de Hipertensión: sobre la base de la clasificación del 6to reporte del Comité Nacional sobre la Prevención, Detección, Evaluación y Tratamiento de la Presión Sanguínea Elevada (Joint National Committee, 1997 c. p. Sanabria, Fragachán y Chuki, 2001) se determinó el nivel de la enfermedad tomando en cuenta la última medida de la presión arterial reportada por el paciente en el ítem 1 de la parte II.

Cantidad de Indicaciones que se le dieron en el hospital: Sumatoria del número de indicaciones que la persona reportó en el ítem 3 de la Parte II.

Cambio en el consumo de café: Puntaje asignado al participante en una escala del 0 al 4, de acuerdo a la relación existente entre la cantidad de consumo de café antes de asignarle tratamiento y el cambio en comparación con el consumo actual. Tiene como finalidad ponderar el nivel de adecuación de los hábitos de consumo para mantenerse saludable, es decir, el estilo de vida saludable. Donde la asignación del puntaje obedece a los siguientes criterios:

0: Consumo ahora mayor que 0 y la diferencia da menor que cero, lo que implica un aumento el la cantidad de café que se consume.

1: Consumo ahora mayor que 0 y la diferencia da igual a 0, lo que implica

que la cantidad de café que se consume se ha mantenido igual, pero se consume en alguna cantidad.

- 2: Consumo ahora mayor que 0 y la diferencia da mayor que cero, lo que implica que hubo una disminución en la cantidad de café que se consume.
- 3: Si ahora es igual a 0 y la diferencia da mayor que 0, lo que implica que hubo una disminución del consumo, de tal forma que antes se consumía en alguna medida y actualmente no se consume en absoluto, esto implica un esfuerzo, dejar totalmente el consumo para cumplir con el tratamiento, aunque no siempre se hayan tenido buenos hábitos de consumo.
- 4: Si ahora es igual a 0 y la diferencia es igual a 0, lo que implica que no se consumía, ni se consume café, es decir, siempre se han tenido hábitos saludables de consumo.

Cambio en el consumo de alcohol: Igual que lo descrito para café.

Cambio en el consumo de cigarrillos: Igual que lo descrito para café.

Cantidad de síntomas: Sumatoria de la cantidad de síntomas seleccionados en el ítem 5 de la parte II.

Cantidad de efectos secundarios: Sumatoria de la cantidad de efectos secundarios seleccionados en el ítem 6 de la parte II.

Conocimiento sobre la enfermedad: Sumatoria del número de ítems respondidos correctamente, entre los ítems 15 al 18 de la parte II.

Una vez establecidas las variables que formarían parte del análisis, se procedió a realizar el cálculo factorial. Sobre la base de un primer resultado, se efectuó una revisión de las variables cargadas en cada factor, y se repitió el estudio según lo recomendado por Hair, Anderson, Tatham y Black (1999) y Kerlinger y Lee (2001). Se evaluó la cantidad de varianza explicada por cada factor, la coherencia interna de los mismos (congruencia teórica de los reactivos), las cargas factoriales de los ítems y en función de esto cuáles de ellos se eliminarían (aparecen en cursiva en las tablas factoriales y se suprimen las cargas inferiores a 0,30 para facilitar la lectura de las mismas).

Se computaron dos Análisis Factoriales de Componentes Principales Exploratorios con Rotación Varimax, para establecer si los ítems se agrupaban de la forma como fueron definidos en la tabla de especificaciones, y para conocer si se respaldaba la clasificación subyacente de las dimensiones de la adhesión al tratamiento y de los factores asociados a la misma, lo que en última instancia indicaría la validez de constructo del instrumento.

Análisis Factorial de Adhesión al Tratamiento

En la tabla a continuación se observa que el porcentaje de varianza total explicado por los primeros cuatro factores extraídos, en el Análisis Factorial de los ítems correspondientes a la Adhesión al Tratamiento es de 35 %, por lo general se considera apropiado en las ciencias del comportamiento un valor alrededor del 60% (Hair, Anderson, Tatham y Black, 2004), sin embargo, empleando un criterio a priori y con miras a obtener una solución parsimoniosa se extrajeron los factores con autovalores mayores a 2.

Tabla 1

Porcentaje de Varianza Total Explicada en el Análisis Factorial de los Ítems de Adhesión al Tratamiento

<i>Factores</i>	<i>Total</i>	<i>% de la varianza</i>	<i>% acumulado</i>
1	4,08	12,37	12,37
2	2,77	8,39	20,76
3	2,64	7,99	28,75
4	2,12	6,43	35,18

El primer factor obtenido recoge la mayor cantidad de varianza, explicando, un 12,37 % de la total. Todos los ítems que cargan en éste, hacen referencia a conductas relacionadas con el cumplimiento del tratamiento farmacológico, ya sea en cuanto a cantidad, horario, exactitud o continuidad del mismo. Con una correlación negativa se encuentran los ítems que indican un seguimiento adecuado del régimen de medicación, y con una carga positiva están todos aquellos que tienen que ver con un seguimiento inadecuado del tratamiento. De este modo se tiene que, en este factor cargan de forma opuesta siguiendo un orden coherente, la adhesión al tratamiento farmacológico y la no adhesión al mismo. Por esta razón, se ha sido denominado “*Adhesión al Tratamiento Farmacológico*” (ver Tabla 2).

Tabla 2
Variables constitutivas del Factor 1 de Adhesión al Tratamiento

<i>FACTOR 1</i>		
Nº	Item	Carga
51	Tomo mis medicinas por un tiempo y luego las dejo sin autorización del médico	0,68
16	Tomo medicamentos para la Presión Arterial diferentes a los que me prescribió	0,66
30	Tomo mis medicinas unos días si y otros no	0,62
121	Tomo mi medicamento solamente cuando siento que sube la Presión Arterial	0,59
79	Cuando me siento mejor suspendo el tratamiento, sin autorización del médico	0,59
103	Solo tomo el medicamento para la P.A. que me sugirió el médico o su genérico	-0,46
7	Varío la cantidad de medicamento que consumo de acuerdo a como me siento	0,46
6	Procuró tomar mis medicamentos en la cantidad que el médico me indicó	-0,43
80	Si se me indica el tratamiento 3 veces al día, es suficiente tomarlo 2.	0,41
52	Suelo tomar los medicamentos en cantidades diferentes a las indicadas	0,38
86	Sin importar lo que pase, siempre tomo mis medicinas en la cantidad indicada	-0,38
4	Solo tomo mis medicinas cuando se acerca la cita de control médico	0,38
60	Cuando no me siento bien utilizó otro medicamento para la Presión Arterial	0,36

En cuanto al segundo factor es notable que recoge un porcentaje menor de varianza, sólo un 8,39% observándose una diferencia con respecto al anterior. La mayoría de las variables que cargan en éste se relacionan con el cumplimiento del régimen dietético prescrito para los pacientes hipertensos.

El factor obtenido, presentado en la Tabla 3, está constituido en el lado positivo por los items que hacen referencia al cumplimiento adecuado del régimen dietético, es decir, el escaso consumo o poco frecuente de sal y grasas, así como también la frecuencia con que la persona practica ejercicios en la semana.

En el lado negativo aparecen todos aquellos items que hacen referencia al incumplimiento del régimen dietético. Esto implica que mientras más apegada a la dieta están las personas de la muestra, en ese mismo sentido practican más ejercicios en la semana. Por está razón, este factor ha sido denominado "*Adhesión a la Dieta y los Ejercicios*".

Tabla 3

Variables constitutivas del Factor 2 de Adhesión al Tratamiento

<i>FACTOR 2</i>		
<i>Nº</i>	<i>Item</i>	<i>Carga</i>
20	<i>Tomo mis medicinas en el horario indicado por el médico</i>	
94	No consumo alimentos muy salados	0,73
15	No consumo alimentos que tengan mucha grasa	0,65
57	Con frecuencia como alimentos ricos en grasa	-0,65
101	Como alimentos con suficiente sal	-0,60
111	Casi nunca como alimentos ricos en grasas	0,51
114	<i>No tomo medicamentos para la P.A. diferentes al que me indicó el médico</i>	<i>0,51</i>
22	Usualmente como alimentos fritos	-0,40
115	<i>Usualmente le añado sal a los alimentos</i>	<i>-0,34</i>
39	Como alimentos con poca sal	0,31
II,3	<i>¿Cuántas veces a la semana lo practica? (EJERCICIOS)</i>	<i>0,25</i>

El tercer factor explica sólo el 8% de la varianza. En éste se cargan las variables relacionadas con el consumo de café y cigarrillos y el cambio o disminución en el consumo de los mismos. De este modo, los items que definen el lado positivo del factor son, la cantidad de cigarrillos y café que se consumía antes del diagnóstico de la enfermedad y ahora; esto indica que hay una relación tal que mientras más café y cigarrillos se consumían antes, más se consumen ahora y viceversa. Esto implica entonces que mientras más café y cigarrillos se consumía antes menor es el puntaje en el cambio. Tomando en cuenta las variables que constituyen el factor y la relación entre las mismas, éste ha sido denominado “Consumo de Café y Cigarrillos”.

Tabla N°4 .

Variables constitutivas del Factor 3 de Adhesión al Tratamiento

<i>FACTOR 3</i>	
<i>Ítems</i>	<i>Carga</i>
Cantidad de cigarrillos que se fuma al día AHORA	0,75
Cambio en el consumo de cigarrillos	-0,73
Cantidad de Tazas de Café AHORA	0,65
Cantidad de cigarrillos que se fumaba al día ANTES	0,60
Cantidad de Tazas de Café ANTES	0,53
Cambio en el consumo de café	-0,47

Este cuarto factor explica un 6,43 % de la varianza. Está constituido por las variables indicadoras de la frecuencia de consumo de alcohol, y el cambio que se ha llevado a cabo en el mismo desde antes y después de que se diagnosticara la enfermedad. De manera que, mientras más alcohol se consumía antes, más se consume ahora y menor es el nivel de cambio que ha tenido la persona. Por esta razón, el factor ha sido denominado “*Consumo de Alcohol*”.

Tabla 5
Variables constitutivas del Factor 4 de Adhesión al Tratamiento

FACTOR 4	
Ítems	Carga
Cantidad de días al mes que consume alcohol AHORA	0,79
Cantidad de días al mes que consumía alcohol ANTES	0,78
Cambio en el consumo de alcohol	-0,66
<i>Usualmente le añado sal a los alimentos</i>	0,36

Análisis Factorial de los Agentes Asociados a la Adhesión al Tratamiento

Siguiendo los mismos criterios explicados anteriormente se extrajo una solución de diez factores, con un porcentaje de varianza total explicado de 35,59 %.

Tabla 6
Autovalores Iniciales y Varianza Explicada en el Análisis Factorial de los Ítems

<i>Factores</i>	<i>Total</i>	<i>% de la Varianza</i>	<i>% Acumulado</i>
1	7,16	5,87	5,87
2	5,54	4,54	10,41
3	4,96	4,06	14,48
4	4,40	3,61	18,08
5	4,18	3,43	21,51
6	4,04	3,31	24,82
7	3,61	2,95	27,78
8	3,44	2,82	30,60
9	3,16	2,59	33,19
10	2,92	2,39	35,59

El primer factor obtenido (presentado en la Tabla 7) recoge la más alta cantidad de varianza, explicando un 5,87% de la varianza total. La mayoría de los ítems que cargan en éste están redactados de forma negativa y evalúan distintas dimensiones; por ejemplo, relación con el médico, creencias sobre la enfermedad, creencias sobre sí mismo, utilidad del tratamiento, acceso al medicamento y apoyo familiar. Por lo tanto este factor implica elementos tales como percepción de incompetencia y mala comunicación con el médico, baja autoeficacia para cumplir el tratamiento y controlar la enfermedad y la percepción de menor interés por parte de otros significativos por la salud propia; todos estos aspectos se encuentran relacionados de forma directa ya que tienen una carga positiva en el factor.

En este sentido, el factor parece estar agrupando ítems que tienen como similitud la expresión de un estilo de personalidad o estilo cognitivo, que se puede denominar Pesimismo, dado que todos comparten la percepción negativa en lo que evalúan (Scheier y Carver, 1985). Por eso esta dimensión ha sido llamada *Personalidad: Pesimista – Optimista*.

Tabla 7

Variables constitutivas del Factor 1 de Factores Asociados a la Adhesión al tratamiento

<i>FACTOR 1 Personalidad Optimista - Pesimista</i>		
Nº	Ítems	Carga
17	El médico no tiene suficiente conocimiento acerca de la Presión Arterial Elevada	0,76
110	La presión arterial elevada es una enfermedad que no se controla	0,73
33	No logro entender las instrucciones del médico	0,66
50	Yo nunca he cumplido un tratamiento médico	0,64
93	Pienso que cumplir una dieta no me ayuda a controlar mi presión arterial	0,64
98	Cumplir con la dieta no es indispensable para mantener la P.A. controlada	0,60
76	La Presión Arterial Elevada no es tan grave como las personas creen	0,59
8	No me siento capaz de tomar medicamentos todos los días	0,53
113	Siento que al médico no le gusta atender pacientes	0,48
59	Creo que el médico no conoce muchos aspectos de mi enfermedad y tratamiento	0,45
97	No puedo pagar mi medicamento antihipertensivo	0,43
112	Los efectos que produce el tratamiento no son tan desagradables	-0,42
55	No estoy seguro de que pueda cambiar mi estilo de vida para seguir el tratamiento	0,41
107	El médico me trata de forma irrespetuosa	0,35
27	Mis amigos y familiares nunca me preguntan por mi enfermedad	0,35
18	Mi médico con frecuencia duda acerca del tratamiento que debe prescribirme	0,30
35	<i>Si me lo propongo soy capaz de hacer dietas para controlar la Presión Arterial</i>	
45	<i>El malestar que me genera el tratamiento es leve y tolerable</i>	

La tabla 8 se compone del segundo factor, el cual recoge un porcentaje menor de varianza, aportando sólo un 4,54%. En éste se agrupan la mayoría de los ítems que habían sido elaborados para la dimensión Rutina Diaria. Asimismo, cargan 2 ítems que evalúan memoria. En el lado positivo presentan una carga todos aquellos ítems que revelan hábitos, rutinas o actividades diarias que dificultan cumplir el tratamiento farmacológico y no farmacológico; de igual forma están los ítems que indican desagrado con el tratamiento y los que reflejan los olvidos en la toma de medicación. Por su parte en el lado negativo, de manera opuesta cargan los ítems referidos a facilidad y agrado con el cumplimiento del tratamiento farmacológico y no farmacológico.

Por las razones anteriores, este factor ha sido denominado *Rutina Diaria*, dado que comprende ítems que informan sobre el grado en el que las actividades que la persona realiza a diario le facilitan o dificultan el cumplimiento del tratamiento.

Tabla 8

Variables constitutivas del Factor 2 de Factores Asociados a la Adhesión al tratamiento

<i>FACTOR 2 Rutina Diaria</i>		
Nº	Ítems	Carga
55	<i>No estoy seguro de que pueda cambiar mi estilo de vida para seguir el tratamiento</i>	0,40
29	Suelo olvidar tomarme el medicamento para la Presión Arterial	0,70
122	Olvido tomar el medicamento en el horario indicado por el médico	0,68
1	Se me hace fácil tomar medicinas en un horario específico	-0,55
61	Mis actividades diarias no me permiten tomar mis medicinas en el horario	0,50
42	A diario dispongo de un tiempo para tomar mis medicinas	-0,49
47	Hacer ejercicios es muy agotador y tedioso	0,48
56	Mis actividades me dificultan mantener una dieta saludables	0,46
38	Me incomoda tomar mis medicinas en un horario	0,40
65	Sin importar lo que haga siempre tendré la presión arterial elevada	0,35
21	Me agrada tomar mis medicinas en el mismo horario	-0,35
11	Es desagradable tener que hacer dieta	0,33
20	Necesito ayuda para cumplir mi dieta	0,31
37	Me gusta realizar ejercicios	-0,31
88	<i>La veces que me he enfermado he empezado un tratamiento pero no lo termino</i>	
118	<i>Mi médico es un profesional bien preparado en su área</i>	
120	<i>Recuerdo que medicamento me indicó el médico</i>	
40	<i>Si el médico me da alguna indicación la sigo de inmediato, al pie de la letra</i>	-0,35

El tercer factor explica un 4,06 % de la varianza. Con éste correlacionan los ítems que evalúan *Nivel Socioeconómico*. Otras variables que presentan una carga positiva en el factor y que igualmente están relacionadas con el nivel socioeconómico son la cantidad de medios de transporte utilizados para llegar al servicio y el gasto en transporte, debido a que ambas implican una inversión tiempo y dinero, estos resultados se reportan en la tabla a continuación.

Tabla 9
Variables constitutivas del Factor 3 de Factores Asociados a la Adhesión al tratamiento

<i>FACTOR 3 Nivel Socio-Económico</i>		
Nº	Items	Carga
NSE	Nivel Socio Económico	0,78
I.2	Nivel de Instrucción de la Madre	0,68
I.1	Profesión del Jefe de la Familia	0,63
I.3	Tipo de Vivienda	0,55
II.14	Cantidad de medios de transporte que toma	0,44
I.4	Principal Fuente de Ingresos de la Familia	0,41
53	<i>Creo que el médico se interesa por mi salud</i>	0,38
90	<i>El médico me hace sentir que puedo confiar en él</i>	0,37
II.13	Gasto en transporte	0,37
63	<i>Dispongo del dinero para comprar los alimentos recomendados por el médico</i>	-0,30
70	<i>Si no tomo mis medicamentos podría sufrir de un infarto</i>	
54	<i>El médico se ríe conmigo en consulta y me hace sentir cómodo</i>	
89	<i>Tengo que modificar muy poco mi alimentación para poder controlar mi presión</i>	
78	<i>Es difícil creer que practicar ejercicios me ayudará a controlar mi presión arterial</i>	

El cuarto factor recoge el 3,61% de la varianza. Los cuatro primeros ítems de este factor cargan de forma positiva y hacen referencia a la posibilidad y necesidad de controlar la presión arterial. También aparecen con carga positiva un ítem que indica el grado en que la persona se describe como capaz de seguir las indicaciones del médico inmediatamente y un ítem que muestra la capacidad para costearse los gastos del tratamiento.

Esto parece demostrar que el factor está evaluando la autopercepción que tiene la persona acerca de su capacidad para controlar la enfermedad y la importancia de hacerlo, debido a las consecuencias negativas que pueden resultar. Por lo anterior este factor ha sido denominado *Autoeficacia y sus ventajas*.

Tabla 10

Variables constitutivas del Factor 4 de Factores Asociados a la Adhesión al tratamiento

<i>FACTOR 4 Creencias de control sobre la enfermedad: Autoeficacia y sus ventajas</i>		
Nº	Items	Carga
25	La Presión Arterial Elevada si no se controla podría llegar a causar un infarto	0,85
14	La Presión Arterial Elevada si no se controla podría causarme un A.C.V.	0,78
68	Tomar mis medicinas me ayuda a controlar mi presión arterial	0,59
41	Esta en mis manos practicar ejercicios para controlar la Presión Arterial	0,51
73	El médico me ignora cuando le hablo	-0,47
40	Si el médico me da alguna indicación la sigo de inmediato, al pie de la letra	0,46
19	<i>Puedo costear los gastos de mi tratamiento antihipertensivo</i>	0,41
II.9	Tiempo entre consultas	0,30
9	<i>La Presión Arterial Elevada es una terrible enfermedad</i>	0,31
109	<i>Las veces que me he enfermado he cumplido mi tratamiento</i>	0,39
34	<i>Cuando me he enfermado he seguido el tratamiento el tiempo indicado</i>	
10	<i>Cumplir una dieta me ayuda a controlar la presión arterial</i>	
II.11	<i>Tiempo de espera en cada consulta</i>	

El quinto factor, reportado en la tabla a continuación, explica un 3,43%, y está constituido por reactivos que hacen referencia a la posibilidad de acceder al tratamiento y cubrir los gastos del mismo. Por esta razón, el factor ha sido denominado “Costo y Accesibilidad del Tratamiento”.

Tabla 11

Variables constitutivas del Factor 5 de Factores Asociados a la Adhesión al tratamiento

<i>FACTOR 5 Costo y Accesibilidad del Tratamiento</i>		
Nº	Items	Carga
19	Puedo costear los gastos de mi tratamiento antihipertensivo	-0,40
48	He tenido dificultades para conseguir mis medicinas	0,73
24	Puedo conseguir fácilmente mis medicinas para presión arterial	-0,66
74	Los medicamentos que me recomendaron los consigo fácilmente	-0,66
108	El costo de mis medicamentos para la presión es muy elevado para mi	0,55
3	Mis medicinas para la presión arterial nunca escasean	-0,49
I.2	¿Cuántas enfermedades adicionales presenta?	0,45
II.8	Costo mensual aproximado de sus medicinas	0,42
63	Dispongo del dinero para comprar los alimentos recomendados por el médico	-0,37
II.3a	<i>Se le indicó medicamento</i>	
97	No puedo pagar mi medicamento antihipertensivo	0,33

El sexto factor, ha sido denominado “*Experiencia*” y explica un 3,31%. Con una carga positiva se encuentran las variables edad y creencias sobre la gravedad de la enfermedad, esto implica que mientras más edad tenga la persona, más fuertes son las creencias acerca de que la enfermedad es grave e incapacitante. De forma opuesta, con una carga negativa están las variables conocimiento, cantidad de indicaciones que se dieron en el hospital y creencias sobre la utilidad de los ejercicios para controlar la enfermedad. Se asume igualmente que el factor podría estar haciendo referencia al funcionamiento cognitivo.

Tabla 12

Variables constitutivas del Factor 6 de Factores Asociados a la Adhesión al tratamiento

<i>FACTOR 6 Experiencia</i>		
Nº	Ítems	Carga
II.3t	Cantidad de Indicaciones que se le dieron en el hospital	-0,70
II.3b	Se le indicó hacer ejercicio	-0,61
	EDAD	0,59
	Conocimiento sobre la Enfermedad	-0,55
II.3c	Se le indicó hacer dieta	-0,53
99	La Presión Arterial es una enfermedad incapacitante	0,50
43	Practicar ejercicios me ayuda a controlar mi Presión Arterial	-0,34
84	La Presión Arterial Elevada es una enfermedad más grave de lo que parece	0,33
72	<i>Tengo que modificar mis actividades para realizar ejercicios en la semana</i>	

En la tabla 13 se presenta el séptimo factor, el cual explica un 2,95 %, los ítems que lo definen tienen que ver en su totalidad con el grado en el cual los familiares y amigos prestan apoyo al paciente en el cumplimiento de su tratamiento tanto farmacológico como no farmacológico. Por esta razón se le nombró “*Apoyo Social*”.

Tabla 13

Variables constitutivas del Factor 7 de Factores Asociados a la Adhesión al tratamiento

<i>FACTOR 7 Apoyo Social Percibido</i>		
N°	Items	Carga
104	Mis familiares y/o amigos me ayudan a hacer dieta	0,68
117	Los miembros de mi familia me recuerdan que debo cumplir mi tratamiento	0,62
69	Mis familiares y/o amigos me ayudan a hacer ejercicios	0,61
44	Mis parientes me recuerdan que tome diariamente mi medicación	0,58
91	Mis familiares me ayudan con los gastos que implica mi tratamiento	0,38
66	<i>Puedo hacer ejercicios sin gastar dinero</i>	
77	<i>Mis ocupaciones me permiten apartar tiempo para realizar ejercicios</i>	

El octavo factor explica un 2,82 % de la varianza, ha sido denominado “*Motivación para Cumplir el Tratamiento*”, y está compuesto por la percepción de la gravedad de la enfermedad, la utilidad e importancia de cumplir el tratamiento de forma continua, la atención y explicación brindada por el médico, la experiencia previa en el cumplimiento de tratamiento médico, la presencia de efectos secundarios y la percepción de autoeficacia en la superación de barreras para adherirse.

Tabla 14

Variables constitutivas del Factor 8 de Factores Asociados a la Adhesión al tratamiento

<i>FACTOR 8 Motivación para cumplir el tratamiento</i>		
N°	Items	Carga
49	El médico escucha cuidadosamente cuando le hablo	0,55
102	Es importante cumplir el tratamiento para mantenerse saludable	0,49
87	El médico contesta mis preguntas de forma sencilla	0,48
9	La Presión Arterial Elevada es una terrible enfermedad	0,47
109	Las veces que me he enfermado he cumplido mi tratamiento	0,43
82	Los efectos secundarios dependen del tiempo que dure el tratamiento	0,43
116	Aunque el medicamento no produzca una mejoría inmediata debo seguir tomándolo	0,43
106	Puedo solucionar cualquier problema que tenga para cumplir mi tratamiento	0,34
85	Si los medicamentos no producen mejoría inmediata es mejor dejar de tomarlos	-0,33
105	Los efectos secundarios permanecen mientras tomo el medicamento	0,31
96	<i>El médico me hace sentir incómodo</i>	
<i>II.6t Cantidad de efectos secundarios que le produce el medicamento</i>		
67	<i>Pienso que el médico carece de preparación suficiente para atenderme</i>	
100	<i>La Presión Arterial Elevada es una enfermedad que puede ser controlada</i>	

El noveno factor explica un 2,59 % de varianza total, en este factor se observa que la mitad de los reactivos cargan de forma negativa y hacen referencia a la ausencia de síntomas o malestares físicos producto de la enfermedad. Con una carga positiva aparecen la cantidad y el desagrado que generan los síntomas, la cantidad de veces que le han cambiado el medicamento y los efectos secundarios producidos por el mismo.

Dado que la mayoría de los items que cargan en este factor se relacionan con la presencia o no de malestares físicos generados (ver tabla 15), ya sea por la enfermedad misma o por el tratamiento, el factor ha sido denominado “*Síntomas Físicos de la Enfermedad y Tratamiento*”.

Tabla 15

Variables constitutivas del Factor 9 de Factores Asociados a la Adhesión al tratamiento

<i>Síntomas físicos de la enfermedad y tratamiento</i>		
N°	Items	Carga
71	Aunque tenga la presión arterial elevada me siento bien	-0,59
II.5t	Cantidad de síntomas que presenta	0,57
64	Los efectos que me producen los medicamentos son desagradables	0,48
28	Me desagrada mucho el malestar que me produce la elevación de la P.A.	0,46
2	Cuando se me sube la presión no siento malestar	-0,45
81	Aunque deje de tomar el medicamento me sentiré bien	-0,45
62	Esta enfermedad no me genera malestar físico	-0,39
95	Realizar la dieta no implica un gran gasto de dinero	-0,36
83	Siento que el médico trabaja por obligación	0,30
II.12	Cantidad de veces que le han cambiado el medicamento	0,30
75	<i>Creo que el médico me trata de forma agradable</i>	

El último factor explica apenas un 2,39% de la varianza total y agrupa items que evalúan la percepción del paciente sobre su relación con el médico. De este modo, con carga positiva en el factor se encuentran las frases que indican una percepción negativa del médico en tanto que lo trata de forma desagradable y no se explica bien en consulta. Por otro lado, con una carga negativa se encuentran dos items que hacen referencia a la percepción que tiene el paciente sobre el trato amable y educado que recibe de su médico y su profesionalismo en la toma de decisiones adecuadas para el control su enfermedad.

Además también carga, el Nivel de Hipertensión, aunque con un resultado paradójico, ya que indica que mientras mayor es el nivel de

hipertensión que presenta el paciente, mejor es su percepción del trato y la relación con el médico. Esto puede ser el resultado de que mientras más elevado es el nivel de hipertensión más frecuentes deben ser las citas de control y por ende esto puede influir en que se establezca una relación más estrecha y mejor con él médico. Dadas las variables que se cargan en este factor se denominó “*Creencias sobre Relación con Médico*”.

Tabla 16

Variables constitutivas del Factor 10 de Factores Asociados a la Adhesión al tratamiento

<i>FACTOR 10 Creencias sobre Relación con el Médico.</i>		
N°	Items	Carga
II.1	Nivel de Hipertensión	-0,44
119	El médico toma decisiones adecuadas sobre el control de mi P.A	-0,44
31	Considero que el médico me trata con mucho respeto y educación	-0,43
13	El médico da sus explicaciones en términos que no entiendo	0,38
92	El médico con frecuencia me habla en un tono de voz desagradable	0,37
46	El médico actúa como si yo le hiciera perder su tiempo	0,35
II.10	Tiempo en llegar a la cita médica	0,34
12	Puedo realizar ejercicios en cualquier lugar	-0,31
II.7	<i>¿Cuántas veces al día debe tomarse su medicamento?</i>	
5	<i>El médico me trata de una manera amistosa y atenta</i>	
26	<i>Son intolerables los malestares que me genera el tratamiento</i>	
32	<i>No tengo un lugar adecuado para hacer ejercicios</i>	
36	<i>El médico da las explicaciones en un lenguaje claro, entendible y sencillo</i>	
58	<i>La Presión Arterial Elevada puede llegar a causar la muerte</i>	

Además del análisis factorial mostrado anteriormente se hicieron otros cálculos que ayudarían a establecer la validez de constructo del instrumento, los mismos se presentan a continuación:

Correlaciones ítem-escala (rpb) y (rip) para determinar la capacidad discriminativa de los ítems

En la figura 3 se puede observar que un total de 81% de los ítems diseñados para evaluar adhesión al tratamiento, poseen correlaciones mayores

a 0,40 con la dimensión a la que pertenecen (de acuerdo al análisis factorial) y solo 19% están por debajo de esto.

Existe un mayor porcentaje (61%) de los ítems diseñados para evaluar los Factores Asociados a la Adhesión al Tratamiento, que poseen correlaciones superiores a 0,40 indicativas de que están midiendo lo mismo, y por ende son congruentes entre sí (ver Figura 4).

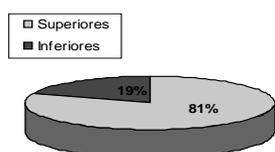


Figura 3. Porcentaje de ítems de Adhesión al Tratamiento con correlaciones superiores a 0,40.

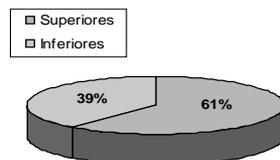


Figura 4. Porcentaje de ítems de Factores Asociados a la Adhesión al Tratamiento con correlaciones superiores a 0,40.

Consistencia Interna de las Dimensiones de Adherencia al Tratamiento y los Factores Asociados

Como se puede observar, en la tabla 17, las dimensiones: “Adhesión al Tratamiento Farmacológico”, “Personalidad Optimista – Pesimista”, “Costo y Accesibilidad del Tratamiento” y “Apoyo Social”, presentan los mejores índices de consistencia interna, ya que están por encima de 0,70, y se puede decir que, son dimensiones cuyos ítems presentan una alta homogeneidad.

Luego se encuentran las dimensiones que presentan un Alfa entre 0,50 y 0,69, éstas son: “Adhesión a la Dieta y los Ejercicios”, “Conocimiento”, “Rutina Diaria” y “Autoeficacia y sus ventajas”. Estas dimensiones presentan consistencia interna regular, aunque no muy elevada. Por último están las dimensiones que presentan un Alfa entre 0,20 y 0,49 que indicaría una consistencia interna baja; en este caso se encuentran: “Motivación para cumplir el tratamiento”, “Síntomas Físicos de la Enfermedad” y “Relación con el médico”, que son dimensiones cuyos ítems no mantienen suficiente correlación u homogeneidad entre sí. Esto puede deberse a la poca cantidad de ítems que componen cada una de las dimensiones.

Tabla 17
Coefficientes de Consistencia Interna de las Dimensiones obtenidas en el Análisis Factorial

<i>Variable</i>	<i>Dimensión</i>	<i>Alfa</i>
Adhesión	Adhesión al Tratamiento Farmacológico.	0,72
	Dieta	0,65
Factores Asociados	Conocimiento	0,67
	Personalidad	0,82
	Rutina Diaria	0,69
	Control de la Enfermedad	0,57
	Costo	0,74
	Apoyo Social	0,70
	Creencias Tratamiento	0,44
	Síntomas	0,36
	Relación con el médico	0,27

Discusión

La presente investigación se originó en la dificultad encontrada al momento de evaluar la adhesión al tratamiento, ya que esta área presenta numerosos inconvenientes en cuanto a la practicidad, validez y fiabilidad de las medidas empleadas para determinar el cumplimiento de las prescripciones, debido a que pueden sobrestimar o subestimar substancialmente la adhesión, ser poco prácticos o demasiado costosos, o ser manipulados por los pacientes. Asimismo, hasta la fecha sólo se cuenta con instrumentos que evalúan pequeños aspectos de la adhesión al tratamiento (en especial el farmacológico), sin tomar en consideración a aquellos aspectos o factores que inciden en que los pacientes puedan llevar a cabo las conductas de seguimiento de las prescripciones terapéuticas.

Por lo señalado anteriormente, la investigación tenía como objetivo Diseñar, elaborar y validar un instrumento para medir la adhesión al tratamiento farmacológico y no farmacológico y los factores asociados en pacientes con Presión Arterial Elevada. Para alcanzarlo se siguieron un conjunto de procedimientos rigurosos empleados en la construcción de instrumentos de medición en Psicología (Rodríguez, 1999; Tavella, 1978).

Realizar los procedimientos descritos (diseño, construcción de ítems y validación con jueces) de la forma en que fueron llevados a cabo, contribuyó a garantizar que la escala poseyera validez por descripción del contenido, ya que como señala Popham (1978) el instrumento debe cubrir apropiadamente el contenido examinado y esto no se precisa una vez culminado el instrumento, sino que es preparado desde un inicio mediante la creación de un plan de trabajo que permite avalarla. La importancia de contar con validez de contenido es que, si no está presente, los otros procedimientos de validación podrían no tener sentido, debido a que no existe la primera garantía de que el instrumento tiene correspondencia con lo que se supone debe medir.

Otro tipo de validez que también se obtuvo, fue la validez aparente. Esta hace referencia a la medida en que el instrumento elaborado parece medir la variable que se supone mide, la importancia de la misma radica en que para los usuarios es fundamental que el instrumento en realidad evalúe lo que se le indicó que evaluaría. Cuando los jueces señalaban que los ítems pertenecían a los indicadores y categorías estaban expresando que los mismos aparentan medir Adhesión al tratamiento y los Factores Asociados.

Posteriormente durante la aplicación del instrumento, se pudo observar que el uso de una escala likert de 5 opciones de respuesta en los pacientes con Presión Arterial Elevada resultó ser muy complejo y generó dificultades en su entendimiento y por ende en la validez de los resultados obtenidos, esto puede deberse al posible deterioro cognitivo que muchos autores han encontrado en pacientes hipertensos (Brady, Spiro y Gaziano, 2005), además el nivel socioeconómico preponderante de la muestra, indica un bajo nivel educativo, que también puede influir en esto. Por ende, se recomienda, en el caso de utilizar instrumentos de auto-reporte como el de la presente investigación, emplear escalas likert con un máximo de 3 opciones de respuesta.

Partiendo de los resultados obtenidos de la aplicación a los 210 pacientes hipertensos de la UHA, se pudieron observar concordancias con autores que han trabajado en el tema, así como también hallazgos que sólo se definen en función de la muestra de aplicación y que además permite conocer como es el comportamiento de los pacientes venezolanos con respecto al seguimiento de prescripciones médicas.

En el primer análisis factorial calculado, se encontró que los factores extraídos a partir de los ítems diseñados para evaluar la adhesión al tratamiento farmacológico y no farmacológico, guardan una relación con las dimensiones generales propuestas. Se obtuvo un primer factor que explicó el

mayor porcentaje de varianza (12,37%) y se caracterizó por todos aquellos items relacionados con la ingesta de medicamentos en el horario, continuidad y dosis indicada por el médico. Los siguientes 3 factores extraídos para la variable Adhesión al Tratamiento hacen referencia a las indicaciones no farmacológicas para el control de la presión arterial. Estos resultados indican que son 4 los factores que describen la Adhesión al tratamiento: Adhesión al Tratamiento Farmacológico, Adhesión a las Dietas y Ejercicios, Consumo de Café y Cigarrillos, y Consumo de Alcohol.

Sobre la base de esto, la Adhesión al Tratamiento, en pacientes con Presión Arterial Elevada, puede ser entendida como el grado en que la persona cumple con el tratamiento farmacológico en cuanto a cantidad, horario y medicamento prescrito. Asimismo, lleva a cabo un régimen de dieta consistente en bajo consumo de sal y grasas, asociado a la realización de ejercicios de manera frecuente. Manteniendo hábitos de salud preventivos, en el sentido que no consume cigarrillos, café ni alcohol o por lo menos disminuyendo la cantidad de consumo de los mismos.

Es importante destacar que en la bibliografía revisada la mayoría de los instrumentos y métodos empleados para determinar la adhesión, se basan sólo en los tratamientos farmacológicos. Autores tales como Turpin, Jungkind y Salvucci (2003), también plantean que la mayor parte de las investigaciones en el área se han enfocado en la adhesión a la medicación antihipertensiva más que en el tratamiento no farmacológico.

Estos resultados sugieren que las medidas no farmacológicas implican conductas o hábitos distintos a las farmacológicas y que por ende deben ser considerados por separado. Asimismo, dichas medidas no ha sido tomadas en cuenta como indicadores de la adhesión al tratamiento, ya que se le ha dado preponderancia a los aspectos farmacológicos en detrimento de las medidas no farmacológicas, quedando de lado el hecho de que este tipo de medidas son necesarias para conocer cómo es la adhesión cuando no se trata de una terapia medicamentosa, sino que debe ejecutarse otro tipo de conductas.

De igual modo, esto puede estar asociado al hecho de que el seguimiento de un tratamiento farmacológico puede resultar menos complejo, ya que requiere de un número menor de conductas para cumplirlo, las interrupciones en las actividades diarias son pocas, y los efectos se observan de forma más rápida que cuando se deben seguir indicaciones no farmacológicas. Esto es confirmado por Fuentes y Pérez (1984) cuando exponen que los tratamientos están asociados a contingencias aversivas, dado que la enfermedad produce cambios en la vida del paciente que la hacen perder acceso a reforzadores positivos tales como: cambios en la dieta, dejar

de fumar y beber, de asistir a ciertas reuniones sociales y hacer otras actividades, lo que genera una situación de castigo por privación de reforzadores positivos.

Con respecto al análisis factorial calculado para la variable Factores Asociados al tratamiento, se encontró que a diferencia de lo descrito en el modelo inicial del cual se derivaron los items, para esta muestra de pacientes, existen 10 factores o dimensiones que, caracterizan a las variables que se asocian a la adhesión al tratamiento, para el control de la Presión Arterial Elevada. Sin embargo, es necesario señalar que, de los factores extraídos, solo 5 agrupan los items de manera similar a lo planteado en la tabla de especificaciones, estos son: “Rutina Diaria”, “Apoyo social percibido”, “Costo y accesibilidad”, “Nivel Socioeconómico”, y “Creencias sobre la relación con el médico”. Por su parte, las 5 dimensiones restantes (“Personalidad Optimista – Pesimista”, “Motivación para cumplir el Tratamiento”, “Autoeficacia y sus ventajas”, “Experiencia” y “Síntomas de la Enfermedad”) difirieron de lo establecido en la tabla de especificaciones. Es decir, no se cumple el modelo tal cual como fue propuesto inicialmente.

Estos 10 factores explicaron un 35,59% cantidad que resulta poco (Hair y cols., 1999), ya que hay un 65% aproximado de la varianza que no se comporta según lo esperado. Sin embargo, es ideal contar con un modelo que sea parsimonioso y que pueda explicar la variable con la menor cantidad de elementos.

En este sentido, se encontró un primer factor que recogió la mayor cantidad de varianza (5,87 %), el cual a pesar de ser bajo parece ser el principal descriptor de los factores que modulan la adhesión al tratamiento. Éste fue denominado “Optimismo – Pesimismo”. Este hallazgo concuerda con los resultados de la investigación realizada por Grewen y cols. (2000) que concluyó que variables como los estilos atribucionales pesimistas (específicamente, atribuciones estables para eventos negativos), el apoyo social y el estatus socioeconómico, tienen una influencia en la presión sanguínea y la vulnerabilidad a la HTA en mujeres post-menopausicas.

Al parecer los estilos atribucionales pesimistas están definidos por varios aspectos entre los que destacan la percepción del apoyo social. Asimismo, dicho estilo parece repercutir significativamente sobre el control de la presión sanguínea. De igual forma, estos hallazgos podrían dar indicios de un estilo de personalidad presente en personas con enfermedades crónicas tales como la Hipertensión.

El segundo factor obtenido para la variable Factores Asociados a la adhesión al tratamiento, se denominó “Rutina diaria”; y podría indicar el grado en que medidas preventivas de salud, como hacer ejercicios y dietas, se encuentran incluidas en su estilo de vida. Los hallazgos obtenidos con este factor concuerdan con lo propuesto por Chesney (1997, c.p. Gray, Edmondson y Lemke, 1998), quien planteó que ciertos comportamientos son un componente adicional de la capacidad de los pacientes para mantener un régimen de tratamiento, siendo uno de los más importantes el estilo de vida. Los estilos de vidas ocupadas y activas, la interrupción de la rutina regular, vacaciones o viaje, fiestas, etc. tienen una influencia significativa sobre las probabilidades de ser no-adherentes, ya que en estos casos los pacientes están ausentes del hogar, están ocupados, y simplemente se olvidan.

Por esta razón, mientras más ocupada sea la rutina del paciente, más probabilidades hay de que interrumpa el tratamiento con las actividades diarias, dificultando entonces su cumplimiento, ya que la presencia de conductas habituales incompatibles o no con la adhesión al tratamiento, podrían facilitar o dificultar su adquisición y mantenimiento.

El tercer factor obtenido para las variables asociadas a la adhesión al tratamiento, se denominó Nivel Socioeconómico, y puede encontrarse relacionado con el quinto factor obtenido para esta variable, el cual se llamó “Costo y Accesibilidad”, en el sentido de que ambos reflejan las posibilidades de acceso tanto físico como económico, a los servicios médicos, así como a los medicamentos, por parte los pacientes que asisten a la Unidad de Hipertensión Arterial.

A pesar de que estos factores resultaran significativos para el caso de los pacientes de la muestra, los hallazgos obtenidos difieren de lo encontrado por Haynes (1976, c.p. Orgilés y cols., 2003), quien señala que las variables demográficas no parecen ser determinantes en la adhesión de los pacientes a los regímenes terapéuticos, ya que a pesar de haberse encontrado relación en algunos estudios, la mayoría de los autores señalan que estas variables no son predictoras de la adhesión en sí misma, estando la asociación mediada por otros factores vinculados a la enfermedad y el tratamiento.

Esto permite abrir la puerta a estudios en Venezuela sobre los aspectos Sociodemográficos y su efecto sobre el funcionamiento de los pacientes en el sentido de mayores o menores posibilidades de cumplir con su tratamiento. Aunque, es necesario destacar que este resultado puede deberse al tipo de pacientes que participó en el pilotaje del instrumento, los cuales eran en su mayoría personas con un bajo nivel socioeconómico y con dificultades para acceder a diferentes servicios entre ellos el sanitario.

Por esta razón, se requiere ampliar la muestra, empleando para ello a otras poblaciones de pacientes hipertensos, ya que sería de utilidad conocer si se producen resultados similares a los encontrados en esta investigación. Esta información podría ser de ayuda para mejorar los servicios y entender las razones por las que los pacientes dejan de cumplir sus tratamientos.

El cuarto factor obtenido, dentro de este grupo, se denominó “Autoeficacia y sus ventajas” y por los ítems que lo constituyen, se puede afirmar que la motivación para adherirse al tratamiento, está explicada en mayor medida por las consecuencias aversivas que pueden derivar del no-cumplimiento más que por otras razones. Esto puede ser importante al momento de proponer una intervención en el área.

Este factor puede explicarse por la Teoría de la Autoeficacia propuesta por Bandura (1987; 2001), quien expone que el comportamiento saludable es un producto de la autoeficacia percibida (la creencia en la propia capacidad de realizar cierta acción) y de las expectativas de resultados (las consecuencias anticipadas de un comportamiento particular de la salud). En este caso, las conductas de adhesión al tratamiento estarían descritas en función de la capacidad para controlar la enfermedad (autoeficacia percibida) y la relevancia de hacerlo, con el fin de evitar las consecuencias negativas (expectativas de resultados).

Una investigación que respalda lo hallado en este factor, es la de Gray y cols. (1998) quienes encontraron que los pacientes que creen que son capaces de tomar las medicaciones de la manera necesaria (alta autoeficacia) tienen más probabilidades de hacerlo. Por lo tanto, pareciera conveniente tomar en cuenta a este factor al momento de evaluar la adhesión al tratamiento en un paciente con Presión Arterial Elevada.

El sexto factor obtenido, se denominó “Experiencia”, y la forma como se constituye, coincide con lo planteado por el New York State Department of Health (abril, 1998) quien señala que el nivel de conocimiento y entendimiento de un paciente acerca de su enfermedad y de cómo funciona el tratamiento son factores importantes que afectan la adhesión, ya que influyen positivamente la motivación del paciente para adherirse a la terapia.

Asimismo, en relación con la memoria (recordar indicaciones) Bain (1977, c.p. Department of Clinical Psychology of the University of Liverpool, s.f.) encontró que es una variable importante en el seguimiento de las prescripciones médicas, ya que en la medida en la que los pacientes no puedan recordar sus tratamientos no podrán cumplir con los mismos. De acuerdo a lo anterior, agrupar variables tales como el conocimiento sobre la

enfermedad y la memoria, puede implicar la presencia o ausencia de conductas que podrían considerarse en cierto sentido precurrentes necesarias para llevar a cabo la adhesión al tratamiento.

El séptimo factor obtenido para las variables asociadas a la adhesión al tratamiento, se denominó “Apoyo Social”. Con respecto a este factor autores como DiMatteo (2004) concuerda en que el apoyo familiar contribuye a modificar la actitud del paciente hacia la enfermedad y sus expectativas hacia el tratamiento. Además, el entorno familiar puede ayudar a que la persona realice las conductas saludables y a que evite las conductas de enfermedad. Sin embargo, los parientes y persona allegadas pueden también estar reforzando y manteniendo comportamiento inadecuados y patrones incorrectos de respuesta a las conductas de adhesión.

Los resultados obtenidos para el octavo factor, denominado “Motivación para cumplir el tratamiento”; abarcan algunos aspectos señalados por Taylor, Peplau y Sears (1994, c. p Orgilés y cols., 2003) quienes consideran que el paciente presenta una mayor adhesión al tratamiento y emprende conductas saludables en función de una serie de creencias: a) su motivación e interés hacia la salud y hacia la consecución de un estado saludable, b) la gravedad que percibe en la enfermedad y las repercusiones sobre la salud, c) lo vulnerable que se considere ante la enfermedad y la valoración de su propio riesgo ante ésta.

Los resultados del noveno factor, concuerdan con lo propuesto por Meichenbaum y Turk (1991), quienes plantean que en las enfermedades cuyos síntomas son desagradables la adhesión es mayor, ya que los tratamientos eliminan o alivian el malestar del paciente. Por el contrario, los tratamientos preventivos alcanzan bajas tasas de adhesión debido a la inexistencia de síntomas desagradables y a que los beneficios de las conductas saludables recomendables son a largo plazo. Asimismo, la existencia de períodos asintomáticos, y el hecho de que no se produzca una exacerbación de los síntomas de forma inmediata si el paciente deja de tomar el fármaco, son causas frecuentes de la falta de adhesión.

Esto es de especial importancia en el caso de los pacientes con Presión Arterial Elevada, ya que la Hipertensión es una enfermedad silente, hecho que contribuye a que los pacientes suspendan el tratamiento sin autorización del médico, por esta razón dicho factor aparece reflejado en el análisis factorial, debido a que es una variable significativa en la muestra de pacientes evaluados.

Además, existe una relación contingencial entre el cumplimiento del tratamiento y su efectividad para obtener un reforzador negativo como lo es el evitar o detener los malestares causados por la enfermedad, que debe ser considerado cuando se pretende determinar la adhesión de un paciente a su plan de tratamiento.

Finalmente, el último factor extraído para las variables asociadas a la adhesión, agrupó los ítems que evaluaban las creencias sobre el Médico y su relación con el paciente. Al respecto, otras investigaciones (Meichenbaum y Turk, 1991), han encontrado que la total satisfacción del paciente con la asistencia médica correlaciona con un aumento de la adhesión. El acceso constante al cuidado médico y a las medicinas también parece influir sobre la adhesión al tratamiento.

En conclusión los resultados obtenidos del análisis factorial siendo indicadores de validez de constructo del instrumento, confirman de forma parcial que el instrumento evalúa un constructo complejo, de una manera muy parecida a lo planteado inicialmente en el modelo, y plasmado en la tabla de especificaciones.

Otro indicio de validez de constructo, son las correlaciones de los ítems con las dimensiones, en las que se observó que la mayoría eran correlaciones altas, sólo en muy pocos casos las correlaciones obtenidas fueron moderadas. En los casos en los que las correlaciones fueron inferiores al criterio los ítems se eliminaron. Tomando los resultados antes descritos se puede afirmar que la mayoría de los ítems evalúan de forma consistente la misma variable, lo que es ideal al momento de elaborar un instrumento, ya que esto apunta a que el mismo es adecuado para evaluar la Adhesión al Tratamiento y los Factores Asociados.

Finalmente, en relación con el grado de precisión de cada dimensión al evaluar el indicador correspondiente, se encontró que las dimensiones “Adhesión al Tratamiento Farmacológico”, “Personalidad Optimista – Pesimista”, “Costo y Accesibilidad del Tratamiento” y “Apoyo Social”, presentaron los mejores índices de consistencia interna, lo que expresa que son dimensiones cuyos ítems mantienen una alta homogeneidad.

Para el resto de los factores evaluados, los índices de consistencia interna variaron de moderados a bajos, lo que pareciera indicar que existe un menor grado de precisión al medir la Adhesión y los Factores Asociados en pacientes con presión arterial elevada, razón por la cual será mayor el error en la evaluación de los pacientes.

Sin embargo, es importante destacar que tanto los estudios de validez de constructo como de fiabilidad reportados en esta investigación no deben ser tomados como definitivos, ya que es necesario aplicar nuevamente el instrumento en su versión definitiva, porque por los momentos se cuenta sólo con una versión provisional, debido a que se cumplieron solamente dos de las etapas de la construcción de instrumentos psicométricos propuestas por Tavella (1978).

A pesar de ello, estos estudios permiten tener una aproximación preliminar de validez y confiabilidad del instrumento, ya que en el proceso de construcción, y análisis de ítems es necesario llevar a cabo pruebas de validez que permitan demostrar que los mismos están evaluando el contenido que se pretende medir, recordando que la validez de un instrumento se desarrolla desde el momento que inicia la construcción del mismo.

De igual modo, es necesario resaltar que aunque el instrumento consta de una buena validez por descripción de contenido, hace falta realizar otros estudios de validez que permitan comprobar empíricamente que el instrumento realmente mide lo que pretende medir, como por ejemplo estudios de grupos contrastados, validez concurrente o divergente, etc.

Para finalizar, es conveniente acotar que dado que la presente investigación es de tipo descriptivo sólo permite tener una idea de la manera como se relacionan las variables estudiadas, es decir, los ítems elaborados, en la población particular de pacientes en las que fueron evaluados. Por ello, harán falta más estudios que puedan ampliar el conocimiento que se ha logrado hasta ahora en el área.

La investigación realizada, constituye un aporte metodológico al área de la medición de la variable Adhesión; ya que permite que en el futuro los estudios llevados a cabo en el área, cuenten con un instrumento de medida con indicadores de validez y fiabilidad, que procure una aproximación precisa y adecuada al estudio de la Adhesión al Tratamiento. Asimismo, servirá para indicar a sus usuarios hacia donde dirigir sus intervenciones.

Referencias

- Bandura, A. (1987): *Pensamiento y Acción. Fundamentos Sociales*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.

- Brady, Ch., Spiro, A. y Gaziano, M. (2005). Effects of Age and Hypertension Status on Cognition: The Veterans Affairs Normative Aging Study. *Neuropsychology*, 19(6), 770-777.
- Department of Clinical Psychology of the University of Liverpool (s.f.). *Patient Adherence*: (Available Plenary Lecture Sessions Of The Allied Health Professionals Core Course: Heal101). Recuperado el 08 de septiembre de 2004, de la dirección electrónica: <http://www.liv.ac.uk/clinpsy/igs/>
- DiMatteo, R. (2004). Social Support and Patient Adherence to Medical Treatment A Meta-Analysis. *Health Psychology*, 23 (2), 207-218.
- Fuentes, R. y Pérez. (1984). *Análisis Funciona de la Conducta de seguimiento de Prescripciones Médicas en pacientes Hipertensos*. Trabajo de grado no publicado, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Gray, L., Edmondson, E. y Lemke, A. (1998). *HIV Treatment Adherence: A Guide for Program Development*. Recuperado el 08 de Septiembre del 2004, de la dirección electrónica: <http://depts.washington.edu/hapdeu/web/adherence/Report/guide.htm>
- Grewen, K., Girdler, S., West, S., Bragdon, E., Costello, N. y Light, K. (2000). Stable Pessimistic Attributions Interact with Socioeconomic Status to Influence Blood Pressure and Vulnerability to Hypertension. *Journal of Women's Health & Gender-Based Medicine*, 9 (8), 905-915.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. y Black, W. (1999). *Análisis multivariante*. Madrid, España: Prentice Hall Iberia.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento*. D.F., México: McGraw-Hill Interamericana.
- Meichenbaum, D. y Turk, D. (1991) "Como facilitar el seguimiento de los tratamientos terapéuticos". Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Mendez, H. y Mendez, M. (1994). *Sociedad y Estratificación. Método Graffar-Mendez Castellano*. Caracas: FUNDACREDESA.
- New York State Department of Health; AIDS Institute (abril, 1998). *Treatment Adherence for People with HIV Infection: A Guide for Health Care Providers*. Recuperado el 08 de septiembre de 2004, de la dirección electrónica del San Francisco Area Pacific AIDS Education and Training Center: <http://www.ucsf.edu/sfaetc/courses/NURSING/adherenceny.pdf>.
- Orgilés, M., Espada, J. y Méndez, F. (2003). Adherencia al tratamiento. F. Méndez, J. Ortigosa y M. Quiles (Eds.). *Manual de Psicología de la Salud con Niños, Adolescentes y Familia*. Madrid, España: Pirámide.
- Popham, W. (1978) *Criterion-Referenced Measurement*. Englewood Cliffs, N.J., U.S.A.: Prentice Hall.
- Rodríguez, N. (1999). *Glosario de términos psicométricos y áreas afines*. Caracas: Recopilado y elaborado por Nelson Rodríguez.
- Scheier, M. y Carver, C. (1985). Optimism, coping, and health: assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4, 219-247.
- Tavella, N. (1978). *El análisis de los ítems en la Construcción de Instrumentos Psicométricos*. Caracas: Escuela de Psicología - Universidad Central de Venezuela.
- Turpin, R., Jungkind, K. y Salvucci, L. (2003). The HEDIS Performance NAVIGATOR for Controlling High Blood Pressure: A resource to Assist Health Plans Improve Patient Adherence. *Disease Management*, 6 (1), 43-51.
- Wuerzner, K., Hassler C. y Burnier, M. (2003). Difficult blood pressure control: watch out for non-compliance!. *Nephrol Dial Transplant*, 18, 1969-1973.

La Alianza Universidad Comunidad: Un Vínculo Necesario para el Fortalecimiento Mutuo ³

Euclides Sánchez
eusanche@reacciun.ve

Instituto de Psicología
Universidad Central de Venezuela

Resumen

La alianza universidad comunidad ha sido reconocida como de enorme valor para el desarrollo de la docencia y de la investigación universitaria y para el fortalecimiento de las comunidades. A pesar de la importancia de este relación, no están claras algunas cuestiones teóricas y operativas básicas que desde nuestro punto de vista deben tomarse en consideración en el momento de plantearse superar la orientación asistencialista que ha guiado el vínculo universidad-comunidad. En este trabajo examinaré algunos de esos asuntos, comprendiendo desde cuestiones epistemológicas sobre la relación agente universitario-comunidad, hasta cuestiones de orden procedimental que tienen que ver con el estatus del componente universidad-comunidad en las funciones primordiales que debe cumplir la institución universitaria. Igualmente, analizaré algunos obstáculos limitantes del desarrollo de tal alianza, presentes en el participante universitario y en el de la comunidad.

Palabras clave: *universidad, comunidad, investigación, docencia, psicología social comunitaria, investigación acción participativa*

Abstract

The alliance University-Community has been considered of great value for the development of university teaching and research, and for the strength of the communities. In spite of the importance of this relationship, some theoretical and

³ Este trabajo está basado en:

Sánchez, E. & Guliani, F. (octubre, 2003). *Universidad y Comunidad: Consideraciones desde la experiencia venezolana*. Ponencia presentada en el Simposio Fundacional el Instituto Universitario para el Desarrollo de las Comunidades, Universidad de Puerto Rico, Mayaguez, Mayaguez, Puerto Rico.

Sánchez, E. (2004). *Desarrollo y perspectiva de la relación universidad comunidad: El caso de la Universidad Central de Venezuela*. Ponencia presentada en el Primer Congreso sobre Universidad-Comunidades de Puerto Rico y el Caribe. Humacao, Puerto Rico.

operational basic matters are not clear which, from our view, must be taken into account when considering to overcome the assistance orientation that has guided the link university-community. In this work I will examine some of those matters from epistemological questions on the relationship university-community agent to questions of procedural order that have to do with the status of the university-community component in the main functions that the university as institution must fulfill. Likewise, I will analyze some restricting obstacles of the development of such alliance, which are present in the university participant and in the community.

Key words: *university, community, research, teaching, communitarian social psychology, participative action research*

Es frecuente reconocer en la universidad la importancia del trabajo con la comunidad para darle sentido de relevancia a la docencia y a la investigación y para contribuir al desarrollo social. Gran parte de este trabajo, sin embargo, se ha caracterizado por ser asistencialista (González, 2000) y paternalista hacia la comunidad, produciendo dependencia del grupo hacia la institución y relaciones autoritarias de ésta con aquella al prescribir las acciones que debe realizar para satisfacer sus necesidades. En la relación asistencialista, además, la universidad es un proveedor de formulas remediales y puntuales a los problemas comunitarios, no promueve transformaciones de las visiones del colectivo, no garantiza la continuidad de las intervenciones que lleva a cabo y no aprende y cambia de la experiencia de trabajo con la comunidad.

Por otro lado, cuando la universidad se plantea superar este nivel de relación, no hay precisión de algunas cuestiones conceptuales y operativas que es necesario considerar y de algunas limitaciones de la universidad y de la comunidad que es necesario resolver, a los fines de cambiar exitosamente el modelo de vinculación asistencialista.

En este artículo reflexiono sobre varias de esas cuestiones basándome en la experiencia de trabajo con la comunidad de la Universidad Central de Venezuela (UCV), la cual contextualizo reseñando algunos elementos históricos y examinando algunas dificultades y logros identificados en la relación de la UCV con las comunidades. En el curso del análisis del caso, no obstante, presento algunas implicaciones organizacionales y epistemológicas de esta experiencia para la docencia, la investigación y para el fortalecimiento de las comunidades.

Algunos Antecedentes de la Relación de la Universidad Central de Venezuela con la Comunidad

En Venezuela hay actualmente más de veinte y dos universidades, entre públicas y privadas, pero la UCV representa la universidad más grande, antigua e importante del país, en cuanto al número de carreras universitarias que atiende, el número de egresados que gradúa, el número de postgrados que ofrece, el número de investigaciones que realiza y el número de proyectos en la comunidad que lleva a cabo.

La vinculación de la institución con las comunidades, en cuanto a abordajes multidisciplinarios en éstas, se inició al comienzo de los sesenta en un intento de demostrar su pertinencia para contribuir a la solución de problemas sociales en áreas como la salud, la educación, la vivienda o la organización comunitaria. Estas actividades se denominaron de extensión y estuvieron marcadas principalmente por una orientación asistencialista y por constituir iniciativas puntuales de algunos profesores o departamentos de la universidad.

Pero en vista de la importancia académica y social que estas actividades fueron alcanzando en el curso de los años, en 1991 se creó la Comisión Central de Extensión que se propuso organizar y promover en toda la universidad el trabajo general de extensión con las comunidades y con otros sectores sociales tales como organizaciones no gubernamentales, gobiernos municipales, empresas privadas, entre otros. En 1996, se le cambió a Coordinación Central de Extensión (posteriormente adquirió el rango de Dirección de Extensión Universitaria) y, luego, en el 2000, se constituyó, adicionalmente, el Consejo Central de Extensión, organismo que está integrado por el director de la Dirección de Extensión nombrada antes, por los coordinadores de extensión de cada facultad y por representantes estudiantiles. Este Consejo tiene la responsabilidad de elaborar los lineamientos generales de la extensión universitaria (Henning y Hernández, 2003).

El Trabajo con las Comunidades

Los Programas. El trabajo de la UCV con las comunidades puede clasificarse como intramuros, el que se lleva a cabo en el interior de las escuelas universitarias o en algunas otras dependencias de la institución como los institutos de investigación, que por la naturaleza de sus fines brindan servicios en salud, educación u otros campos; o el extramuros, que refiere al traslado de la cooperación universitaria al seno de la comunidad. También

puede agruparse en trabajos con comunidades urbanas, rurales o poblaciones indígenas, cuya selección depende de las facilidades con que se cuente para insertarse en uno u otro tipo. En términos generales, este trabajo con las comunidades se estructura en varios programas a través de los cuales se abordan temáticas variadas como salud, producción, economía, desarrollo físico, energía, comunicaciones, biodiversidad y ambiente, alimentación, niños de la calle, educación, turismo, desarrollo comunitario.

La Experiencia Particular del Área de Psicología

En el caso del Área de Psicología, conformada por la Escuela e Instituto de Psicología y por los postgrados y el Doctorado en Psicología, a partir de los años 80 se cambió la concepción del trabajo asistencialista por un tipo de relación que se propuso fomentar una conciencia de transformación social en la comunidad. Tal cambio fue estimulado por las propuestas de la psicología comunitaria y de la psicología social comunitaria (PSC), en particular, disciplinas que se inician, la primera en los Estados Unidos en 1965 (Rappaport, 1977) y la segunda en Latinoamérica a mediados de los 70 (Rivera y Serrano, 1985).

Dos casos específicos marcaron este cambio, el trabajo con la denominada Comunidad de Casalta y el trabajo con la Comunidad de San José de la Urbina, ambas de bajo nivel socioeconómico, y situadas en la región capital de Venezuela.

En el caso de la Comunidad de Casalta, confluyeron profesores y estudiantes de las carreras de psicología y arquitectura, quienes se integraron en un equipo de trabajo que tenía como propósito resolver la carencia de vivienda en un grupo de familias, muchas de las cuales habían perdido sus casas por un derrumbe ocurrido en septiembre de 1980. La meta era construir con involucramiento de la comunidad, y el apoyo económico del gobierno local, sesenta y nueve apartamentos. Se formuló lo que luego se llamó el Proyecto de Autoconstrucción Casalta.

Al inicio del mencionado proyecto, la base teórico-metodológica de ambas carreras y la formación de sus integrantes, aunque eran de buen nivel, no eran apropiadas para abordar eficazmente el sin número de problemas de diseño arquitectónico y de organización y participación comunitaria que implicaba el proyecto de autoconstrucción. La concepción del abordaje de los problemas sociales y de la enseñanza en ambas disciplinas, se orientaban hacia modos de actuación unidisciplinar donde el otro, el usuario, era sólo un receptor de la experticia del técnico. Esta situación produjo dificultades

diversas en la aplicación del conocimiento académico de la psicología, específicamente de la psicología social y de la psicología ambiental que eran las dos disciplinas psicológicas más involucradas en el Proyecto, y en la aplicación de los conocimientos sobre diseño arquitectónico.

Sin embargo, al poco tiempo, se estimuló la construcción de un proceso dialógico entre el grupo de arquitectura, el grupo de psicología y la comunidad, que generó transformaciones en la concepción y práctica de la relación profesional universitario-comunidad, en la concepción y práctica de la enseñanza, así como también facilitó la producción de nuevos conocimientos teóricos y metodológicos de utilidad tanto para ambas disciplinas como para los usuarios. Cada cambio operado y cada conocimiento producido sirvió como marco de referencia inmediato para guiar las siguientes funciones docentes, de investigación y acción en el proyecto.

Posterior a la experiencia de Casalta y mientras ésta continuaba desarrollándose, se comenzó un nuevo proyecto de trabajo comunitario, esta vez dirigido sólo por profesores y estudiantes de la asignatura de Psicología Social Comunitaria de la Escuela de Psicología, en la comunidad de San José de la Urbina. La experiencia con este grupo permitió implementar también principios teóricos y metodológicos derivados de la PSC a la atención de necesidades como fortalecimiento grupal, organización comunitaria para la recuperación de la escuela del lugar, así como también trabajos de investigación relativos a la educación formal y no formal en la comunidad, tema este último que fue solicitado por los propios miembros de aquella. La experiencia con este colectivo también produjo cambios en las prácticas docentes con los estudiantes de psicología y en el conocimiento teórico-metodológico empleado.

Hoy se puede afirmar que el trabajo del Área de Psicología con las comunidades tiene tal reconocimiento en la UCV, que la Dirección de Extensión de la Facultad de Humanidades y Educación, Facultad a la que pertenece dicha área, ha invitado a docentes de Psicología Social a participar en proyectos comunitarios de otras dependencias de la UCV. Se trata de proyectos desarrollados por otras facultades, especialmente por la Facultad de Agronomía y Veterinaria, ubicados en zonas rurales, que se proponen transferir metodología a las poblaciones campesinas a fin de mejorar las condiciones del cultivo y de la cría. Estos proyectos están basados en un enfoque de desarrollo rural sostenible que ha requerido el apoyo de las propuestas teóricas y metodológicas provenientes de la PSC, a objeto de fortalecer la organización y participación de las comunidades en esos proyectos.

Toda esta actividad comunitaria en la que está involucrada la Psicología, se nutre en gran medida del enfoque de la Investigación Acción Participativa (IAP), en cuanto a lo metodológico, y de la PSC tanto en lo metodológico como en lo teórico. Pero, además, progresivamente se adopta el modelo socioconstruccionista como la base paradigmática de ese trabajo.

Este modelo se estructura sobre presupuestos que refieren a una concepción de la realidad como socialmente construida en las prácticas comunicativas de los sujetos, por tanto a una realidad de carácter múltiple, a una relación del investigador con las personas que reconoce el carácter subjetivo de tal relación y su dinámica transaccional y, finalmente, a un abordaje de las cuestiones sociales desde una plataforma metodológica que reconozca las hermenéuticas de los sujetos sobre su entorno y la dialéctica presente en el conjunto de interpretaciones que se hacen sobre el mismo (Lincoln y Guba, 2000).

Quiere decir, entonces, que los proyectos comunitarios que se llevan a cabo inspirados en el modelo socioconstruccionista, tienden a abordarse desde la estrategia de la investigación cualitativa construccionista por cuanto ésta cumple con los supuestos metateóricos señalados. Concretamente, y en consonancia con la base metodológica de la investigación acción participativa mencionada antes, se practica una IAP cualitativa que trabaja con las construcciones de los diferentes actores que intervienen en un proyecto comunitario, que reconoce la relación interactiva de las construcciones con el contexto socioeconómico y cultural en que se producen, lo histórico de esta relación, la vinculación de las construcciones con la acción y el papel activo, creativo, que la comunidad puede desempeñar en la constitución de nuevas construcciones y nuevos ambientes.

Logros del Trabajo Comunitario

Los logros tienen que ver con los aportes y beneficios que supone el vínculo entre la universidad y la comunidad. En ese orden de ideas hay que señalar, en primer lugar, que tal alianza ha permitido a la universidad acceder al espacio comunitario, el cual representa un ámbito de construcción de experiencia, conocimiento y formación, lo que es en sí mismo un aporte singular.

En efecto, las actividades académicas en la comunidad permiten la permanente actualización tanto de la teoría como de la metodología, en cuanto que ofrecen un espacio permanente de “validación” puesto que facilita la observación de los efectos de las acciones que se ejecutan, la identificación

de nuevos problemas y situaciones que demandan la actualización teórica y metodológica. Por ejemplo, el estudio de la familia en comunidades rurales, exige adaptar los métodos convencionales de recolección de información a las variaciones que suelen ocurrir en el tamaño del grupo familiar durante el momento de la entrevista. Y el estudio y satisfacción de la necesidad de vivienda en comunidades pobres, plantea el reto del desarrollo de concepciones alternativas sobre la vivienda que incorpore como un activo el capital social de la comunidad para la producción del hábitat, para el ejercicio de la contraloría social y para la gestión de su desarrollo. Todo esto, por supuesto, beneficia de manera significativa el crecimiento de las diferentes disciplinas involucradas y de las propias comunidades.

Por otro lado, dicha relación ha facilitado también la aplicación del conocimiento a la solución de problemas concretos de las comunidades que, en muchos casos, representan fuentes de conocimientos factibles de incorporarse al diseño de políticas públicas y modelos de desarrollo. Este potencial de aplicación cobra particular importancia por cuanto los problemas de las comunidades trascienden su propio ámbito y afectan dimensiones sociales, ambientales y económicas de la sociedad en su totalidad. Por ello, se hace necesaria la implementación de políticas públicas que puedan abordar estos problemas de forma integral, enfoque al que la experiencia universitaria en la comunidad puede brindar un magnífico aporte.

Así mismo, el vínculo con la comunidad representa un excelente escenario para la formación del recurso humano. Podríamos decir que sin esta posibilidad, buena parte de la formación profesional de los estudiantes, así como también la de los docentes, se vería disminuida. En efecto, el contacto directo con un contexto complejo por la multiplicidad de problemas que enfrenta y por la variedad de condicionantes que influyen, proporciona una visión complementaria y crítica de la realidad social que se torna indispensable para la labor de cualquier profesional, especialmente para los provenientes del campo de las ciencias sociales.

Igualmente, para los pobladores de la comunidad también se producen beneficios. La relación directa y participativa con la universidad es sin lugar a dudas una oportunidad especial de aprendizaje: hay transferencia de conocimientos y desarrollo de destrezas que son de enorme utilidad para el fortalecimiento de la gestión de la comunidad; hay fortalecimiento de la organización y del liderazgo y del proceso de participación, pero sobre todo se crean condiciones para la transformación de los sujetos comunitarios en actores de mayor potencia reflexiva y crítica y con más voluntad para actuar como gestores de cambio.

Dificultades para el Trabajo Comunitario

Dentro de este panorama positivo se confronta, sin embargo, algunas ausencias y limitantes que dificultan el desarrollo del trabajo comunitario.

Una primera ausencia es no contar con una evaluación sistemática y detallada de lo hecho hasta ahora. Esto dificulta conocer con precisión cuáles son los aciertos y desaciertos producidos, pero se reconoce que es un asunto de necesaria y urgente atención.

Una segunda carencia es no haber configurado nexos y redes con otros agentes que también desarrollan actividades comunitarias. Aún cuando las experiencias de trabajo con la comunidad se han difundido y discutido en el propio ámbito académico, no se ha estimulado el debate con experiencias y conocimientos provenientes de otras organizaciones (públicas, privadas, religiosas), aún cuando se sabe que éstas han desarrollado una intensa labor con las comunidades a lo largo de muchos años. Esta ausencia impide enriquecer el conocimiento constituido con otras conceptualizaciones y desfavorece la posibilidad de ser más eficiente a través de las alianzas con estas entidades.

Finalmente, otra debilidad que se enfrenta es no abordar interdisciplinariamente los programas en la comunidad. El trabajo comunitario exige el abordaje de su objeto desde múltiples conocimientos y especializaciones y si bien se han hecho esfuerzos por dialogar horizontalmente con el saber comunitario, no se ha hecho lo mismo respecto al diálogo con otros profesionales y otras disciplinas. La práctica demuestra, insistentemente, que cuando se conforman equipos interdisciplinarios, surgen dificultades que obstaculizan la realización de las actividades. Esto se expresa, por ejemplo, en incompatibilidades teóricas y metodológicas que sectorializan al objeto y que no logran articularse posteriormente en un conjunto coherente, así como también en conflictos de poder, donde no está ausente la vanidad profesional y personal. Es evidente que urge discutir este problema y elaborar proposiciones, para incorporar en los proyectos comunitarios las estrategias y contenidos necesarios que lleven a superar esta debilidad.

Con respecto a las condiciones limitantes del trabajo comunitario, se debe mencionar en primer lugar que el trabajo de la universidad con la comunidad no es el resultado de la decisión de la institución de adoptar una política para promoverlo. Más bien ha sido producto de la iniciativa de algún profesor o de algunos profesores, o cuando más de algunas asignaturas o departamentos. Esta situación ha implicado que la programación de

actividades en la comunidad no forme parte de la planificación académica regular ni tenga mucha importancia en la planificación del presupuesto universitario.

En el caso de la planificación académica se observa que el trabajo comunitario no genera créditos para los estudiantes en gran parte de las carreras universitarias, ni reconocimiento como actividad académica primaria para los profesores. Por otro lado, tampoco se ha desarrollado una normativa precisa que regule su inserción en la programación de la investigación y de la docencia de los departamentos.

Específicamente respecto a la docencia, la estructura organizacional de la Universidad, así como los lapsos académicos de los programas, dificultan enormemente la articulación con la comunidad. Esto se debe a que las actividades académicas, con la excepción de las que se desarrollan junto a la Dirección de Extensión, se enmarcan dentro de un cronograma semestral que impone límites de tiempo que no se corresponden con los “tiempos comunitarios”. Por ejemplo, en la Escuela de Psicología se dispone de un semestre para realizar los trabajos correspondientes a las asignaturas y pasantías, el cual debe finalizarse administrativamente antes de concluir el “semestre calendario”, porque deben presentarse evaluaciones dentro de un plazo sumamente rígido.

Esta exigencia crea dificultades, puesto que contradice la postura de compromiso y respeto por los procesos comunitarios, que, además, no pueden ser “abortados” por la urgencia administrativa de la Universidad. La solución que se pone en práctica frecuentemente consiste en la realización de acuerdos con los estudiantes para que continúen el trabajo en la comunidad fuera del lapso del semestre. Pero esta opción no siempre es viable debido a los múltiples compromisos que los estudiantes deben atender. Otra solución que se implementa es retomar las actividades suspendidas con las nuevas cohortes de estudiantes. Esta alternativa, obviamente, tiene la desventaja de la discontinuidad.

En el caso de la planificación presupuestaria, la ausencia de apoyo económico significativo (0,75 % del presupuesto universitario, según M. Henning (Comunicación personal, enero, 2004), limita la adquisición de materiales propios del trabajo comunitario, reduce la ejecución de tareas formativas en la comunidad, por ejemplo de alfabetización, que harían más eficiente el trabajo con la comunidad, o incluso limita el acceso de los estudiantes a ésta. Esto se agrava cuando hay reducción del presupuesto universitario, precisamente porque en tales situaciones el recurso económico se concentra en lo que se considera la prioridad de la universidad, de la cual

la relación con la comunidad no forma parte. Debemos reconocer, sin embargo, que desde hace unos pocos años hay señales de que la actividad comunitaria pueda contar con un mayor reconocimiento institucional.

Una segunda limitación tiene que ver con la escasa formación del estudiante en el área comunitaria, lo cual cobra particular importancia en nuestro contexto porque las actividades comunitarias se ofrecen en los últimos semestres de la formación profesional. Esta limitante demanda resocializar el rol del estudiante universitario para el trabajo en la comunidad, lo que requiere, entre otras cuestiones, el aprendizaje de una epistemología basada en el diálogo y la horizontalidad, que facilite la co-construcción de los nuevos conocimientos que emergen de la experiencia. El papel para el cual el estudiante se forma durante su estancia en la universidad, resulta más bien contrapuesto a esta perspectiva, por cuanto fortalece una relación diferenciada hacia la comunidad, basada en la experticia del académico que se ubica “por encima” del conocimiento del propio grupo.

En tercer lugar, también se encuentran limitaciones en lo que concierne a la actuación de las comunidades. Continúa haciéndose presente una visión estereotipada del universitario, al cual se le atribuye un saber y una capacidad “superior”. Ello genera, no pocas veces, la colocación de demandas por parte de miembros de la comunidad, vinculadas con necesidades que no pueden ni deben ser resueltas por el personal universitario. Es necesario, entonces, problematizar no sólo la visión que el universitario tiene sobre la comunidad, sino también el estereotipo que ésta tiene sobre el universitario.

Finalmente, debemos mencionar el incremento de la inseguridad en las comunidades como una limitación para el desarrollo de los programas y actividades de la universidad. En efecto, el contexto de las comunidades populares se ha ido tornando cada vez más violento e inseguro, debido principalmente al deterioro social, político y económico del país. Todo ello dificulta el trabajo en la medida que se restringen los horarios de presencia a determinadas horas del día, o se restringe el acceso a determinados sectores del barrio. La situación ha llegado a límites tales que muchas veces ni siquiera la presencia de los propios pobladores en los equipos de trabajo puede garantizar la seguridad personal.

Pero además de estos efectos inmediatos, observamos que la inseguridad representa una grave amenaza para la alianza con la comunidad de escasos recursos, en virtud de que va generando alejamiento de estas comunidades y migración hacia lugares más seguros, generalmente situados en algunas zonas del interior o en urbanizaciones de clase media. La primera solución, la mudanza a comunidades del interior del país, introduce más

dificultades logísticas por las restricciones administrativas y económicas y la segunda, la mudanza a comunidades de clase media, aunque válida como opción de contexto de trabajo, deja de lado la oportunidad de cooperar y de aprender con los sectores de mayor exclusión social.

La Definición de la Alianza Universidad Comunidad

Aunque el trabajo con la comunidad forma parte de la función de extensión de la universidad, preciso distinguir previamente lo que conceptúo como comunidad para situar el ámbito del trabajo comunitario al que me refiero.

El término comunidad alude a significados diferentes, según el criterio que se emplee para definirlo. Así, si el criterio es demográfico los colectivos se definen con base en características que comparten, por ejemplo la comunidad de inmigrantes, pero si el criterio es la localización espacial o criterio geográfico, la comunidad puede ser identificada con referencia al nombre del lugar que se habita (Hunter y Riger, 1986). Sin embargo, y en acuerdo con Heller (1989), la comunidad se define principalmente por la calidad de la interacción que producen sus miembros, más allá de la identificación del grupo por un rasgo que se comparte o por residir en el mismo espacio.

En este sentido, Sánchez (2000), comparando definiciones de comunidad de investigadores con las de integrantes de comunidades, encuentra que los cuatro componentes del sentido de comunidad que proponen McMillan y Chavis (1986) son indicadores valiosos para estimar la cualidad relacional que refiere Heller. Según éstos componentes, entonces, un colectivo social adquiere el estatus de comunidad cuando en algún grado sus miembros comparten relaciones personales entre sí, sentido de membresía, hay condiciones para que el integrante influya sobre el grupo y viceversa, hay percepción coincidente de necesidades y su satisfacción se aborda grupalmente y hay vinculación emocional entre los participantes porque sienten semejanzas con los otros y sienten como comunes el lugar, el tiempo y las experiencias.

El trabajo de la universidad con la comunidad refiere, entonces, a este nivel de la organización social que no necesariamente guarda semejanza con la extensión que la institución lleva a cabo con otras agrupaciones sociales, tales como usuarios de servicios educativos o de salud, organizaciones no gubernamentales o empresas públicas o privadas, que pueden exigir formas

de relación, económica, políticas o social., distintas a las que se establecen con la comunidad.

El trabajo comunitario de la universidad, y en general el trabajo de extensión, ha sido más acción de voluntarios, aún cuando está prevista en la Ley de Universidades vigente como una misión básica. Es obligante, por tanto, tomar decisiones para que la extensión y el trabajo con las comunidades, especialmente, se sitúen en el mismo nivel de las funciones de docencia e investigación y en estrecha vinculación con éstas, tal como se sugiere en el siguiente texto en el que la extensión se define como:

La Función que articula de una manera sistematizada y permanente, las demandas que plantea la sociedad y la respuesta que la Universidad puede dar a las mismas, con lo cual sirve de canal idóneo para expresar los requerimientos que deben orientar estratégicamente las funciones académicas de docencia e investigación. (Manual de Organización de la Coordinación Central de Extensión, 2000, p. 8, c. p. Henning y Hernández, 2003, p.9).

Pero, y es necesario recalcarlo, el trabajo con la comunidades, como ya lo ha asumido el Área de Psicología, debe trascender lo puramente asistencial y la relación universidad experta comunidad lega, y plantearse otros fines como relaciones participativas con la comunidad y la producción conjunta del conocimiento. En palabras de Henning y Hernández (2003, p. 8), la extensión universitaria debe:

Promover los esfuerzos y capacidades para proyectar la Universidad hacia la comunidad y al mismo tiempo, lograr que ésta, interactuando activamente se incorpore al desarrollo de las programaciones institucionales previstas, a fin de responder eficientemente a las necesidades del país aportando conocimiento, generando valores y dando soluciones al desarrollo de la nación, permitiendo la contrastación teórico-práctica del conocimiento, el estudio crítico de nuestra realidad y la propuesta de alternativas factibles de solución a los grandes problemas de la Sociedad Venezolana.

Desarrollo de la Alianza Universidad Comunidad

A juicio de A. M. Boadas (comunicación personal, enero, 2004) y M. Henning (Comunicación personal, enero, 2004), la inclusión de la extensión y del trabajo con la comunidad, en particular, en el currículo universitario, es una decisión fundamental para posicionarlas al nivel de la docencia y de la investigación, entre otras justificaciones, porque de este modo será reconocida por las autoridades de la universidad y por el resto de la comunidad universitaria con derechos y deberes similares a los otros dos componentes académicos. Esta inserción, sin embargo, exige que este otro componente cumpla con algunos requisitos, que a juicio de la Comisión Central de Currículo de la UCV (c.p. Henning y Fernández, 2003, p.23) deben ser:

1. La asignatura o actividad debe estar dirigida hacia la formación integral del individuo.
2. La asignatura y/o actividad puede ser ejecutada dentro o fuera de la universidad.
3. La asignatura y/o actividad debe promover la interdisciplinariedad.
4. Propiciar dentro de sus objetivos la interacción con las comunidades.
5. Propiciar la producción de conocimientos en función de resolver los problemas que puedan presentar las comunidades.

Son cuestiones básicas de carácter procedimental que debe atender la universidad para impulsar el crecimiento de su relación con la comunidad. Pero hay otras consideraciones, las cuales son congruentes con el patrón de relación con la comunidad que orientará el trabajo comunitario.

El primer aspecto tiene que ver con la doble significación que debe caracterizar la alianza universidad comunidad. Por un lado está el aporte que la universidad hace a la comunidad, para lo cual la institución debe garantizar los procedimientos correspondientes para que ocurra, y por el otro hay que tomar en cuenta que la inserción de la universidad en el contexto comunitario, completa el proceso de enseñanza aprendizaje que tradicionalmente se realiza dentro de la institución y promueve la investigación orientada hacia problemas comunitarios.

Pero esta segunda significación debe complementarse con la exigencia de que el aprendizaje de la universidad en la comunidad debe impactar la propia concepción de la misión de la institución en lo que se refiere a su responsabilidad con el desarrollo de la sociedad. Y para esto es indispensable prever los espacios, momentos y procedimientos necesarios que posibiliten la

reflexión sobre tal experiencia y posibiliten la ejecución de las conclusiones a que haya lugar.

En segundo lugar, la alianza universidad-comunidad debe regirse por tres valores principales: el reconocimiento de la importancia del contexto, el reconocimiento de la diversidad y la importancia del “empoderamiento” de la comunidad, valores que son compatibles con las proposiciones del modelo socioconstruccionista sobre la construcción social de la realidad. Así, el contexto de la comunidad con sus diversos componentes ecológicos (sociales, económicos, políticos, geográficos, culturales, entre otros) marca los significados que la comunidad construye para darle sentido a sus experiencias. Esto quiere decir que el entendimiento del contexto comunitario por el actor universitario es básico para entender las acciones de la comunidad.

Pero, como la comunidad es creadora de significados sobre su vida cotidiana, es de suponer que la diversidad constructiva en su seno será una constante y no una excepción. Este valor conlleva que la universidad tiene que descartar la existencia de una visión única de los problemas en la comunidad y que debe trabajar más en la idea de la negociación de construcciones. Finalmente, y como la construcción del sentido de la experiencia se hace con el lenguaje, producto de la cultura y en consecuencia de la comunidad (Gergen, 1999), el valor del “empoderamiento” implica también el respeto de los modos expresivos o narrativas de los sujetos. Además, como construcciones que son, éstas están abiertas a los cambios constructivos que son estimulados por la difusión de otros conocimientos por el agente universitario. Es decir, la difusión del conocimiento académico en la comunidad abre oportunidades para que las interpretaciones que la comunidad elabora sobre su vida cotidiana sean transformadas tanto en las versiones que constituye sobre ella, como en las prácticas sociales que desarrolla.

En tercer lugar, y asociado también con el ejercicio del valor del “empoderamiento”, es indispensable discutir la clase de relación que puede darse entre el conocimiento académico y el conocimiento comunitario. En este sentido, y siguiendo dentro de los lineamientos construccionistas, si se parte de la idea de la realidad como socialmente construida, la vinculación con la comunidad debe apoyarse en la postura ontológica de una realidad construida por la comunidad, expresada en el conocimiento que ésta tiene sobre ella, y de una realidad construida por la universidad que se expresa en otra forma de conocimiento. Sucede, sin embargo, que por lo general el conocimiento científico tiende a imponerse sobre los otros conocimientos que

no se califican como científicos (Gergen, 1996), sustituyendo las prácticas de la gente por las prácticas que promueven los expertos universitarios.

Este efecto reductivo sobre el conocimiento de la comunidad, implica, incluso, la sustitución de la noción de realidad y de su relación con ella que históricamente ha desarrollado el grupo. La opción es un tipo de relación en la que ambos actores puedan generar un tercer tipo de conocimiento con visiones alternativas y más complejas de la realidad. Esto requiere de una postura epistemológica en la que los medios de producción del conocimiento no sean controlados sólo por el actor académico y que posibilite relaciones coproductivas entre el sector universitario y el comunitario, tal que ambos tengan la posibilidad de influirse mutuamente, de cogerse la producción de las nuevas conceptualizaciones y de transportar cambios en las funciones que ambos desempeñan en sus respectivos ámbitos.

En síntesis, la gestación de un marco para el desarrollo de la alianza comunidad universidad, tiene que tomar en cuenta las proposiciones que se generen de la reflexión sobre cuestiones de carácter operativo, por ejemplo, cómo darle base reglamentaria, cómo incrementar la asignación presupuestaria, cómo insertarla en los currículos universitarios, cómo capacitar profesores para esa función, y las proposiciones que se produzcan de la reflexión sobre cuestiones teóricas tales como la ontología fundamentará la relación, la base epistemológica que regirá la interacción entre ambos actores y la estructura metodológica que orientará el ejercicio del vínculo entre las dos partes. En este trabajo hemos adelantado algunas sugerencias, pero obviamente se necesitan otras.

Referencias

- Gergen, H. (1996). *Realidades y relaciones: Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona, España: Paidós.
- Gergen, H. (1999). *An invitation to social constructionism*. London, England: Sage.
- González, M. (2000). *La extensión universitaria o el servicio social comunitario como función prioritaria de la universidad*. Ponencia presentada en el II Coloquio Internacional Sobre Servicio Social Comunitario. Pachuca, México.
- Heller, K. (1989). The return to community. *American Journal of Community Psychology*, 17, 1-15.
- Henning, M. y Hernández, J. (2003). *La inserción de las actividades de extensión en el currículo de las carreras de la Universidad Central de Venezuela*. Material no publicado. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Hunter, A. y Riger, S. C. (1986). The meaning of community in community mental health. *Journal of Community Psychology*, 14, 55-71.
- Lincoln Y. & Guba, E. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions and emerging influences. En N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative inquiry*. Thousand Oaks, CA, U.S.A.: Sage.

- McMillan, D. W. & Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 4, 6-23.
- Rappaport, J. (1977). *Community psychology: Values, research, and action*. New York, U.S.A.: Holt.
- Rivera, E. y Serrano, I. (1985). *El desarrollo de la psicología de comunidad en América Latina*. Ponencia presentada en ITESO, Guadalajara, México.
- Sánchez, E. (2000). *Todos con la "Esperanza": Continuidad de la participación comunitaria*. Caracas: Comisión de Estudios de Postgrado, Facultad de Humanidades y Educación-Universidad Central de Venezuela.

La Noción de Justicia en la Infancia y Adolescencia: Una Visión Constructivista y Evolutiva

Liliana Cubillos
cubilloslpsi@yahoo.es

Escuela de Psicología
Universidad Central de Venezuela

Resumen

Dentro del ámbito de la psicología socio-cognoscitiva del desarrollo moral, el concepto de justicia constituye la noción moral más racional, y por ende, el indicador más preciso para conocer el juicio moral de un individuo. En el artículo, se revisa las diversas concepciones de justicia, en su sentido ético. A continuación, se describen las etapas del desarrollo de la noción de justicia, desde una justicia retributiva a una justicia basada en la benevolencia, igualdad, equidad y mérito, así como las relaciones entre las nociones de justicia y los niveles del desarrollo moral. En cada caso, se reportan estudios que apoyan dichas descripciones. Finalmente, se destaca la importancia de incluir los factores culturales en el estudio de la noción de justicia y el desarrollo moral.

***Palabras claves:** desarrollo, juicio moral, noción de justicia*

Abstract

Within the field of socio-cognitive psychology of ethical development, the concept of justice represents the most rational notion and thus the most precise indicator for knowing the ethical judgment of an individual. In this article, the various conceptions of justice on its ethical sense are reviewed. Then, the development stages of justice notion from a retributive justice to a justice based upon benevolence, equality, equity and worth, as well as the relationship between conceptions of justice and the levels of ethical development are described. In each case studies supporting these descriptions are reported. Finally, the importance of including cultural factors in the study of the notion of justice and the ethical development is highlighted.

***Keys Words:** development, ethical judgment, notion of justice*

La psicología socio-cognoscitiva del desarrollo moral, ha insistido mucho en que la noción de justicia es el indicador más preciso para conocer el juicio moral. Piaget (1977) define el juicio moral como un sistema de reglas, donde la esencia de cualquier moralidad debe buscarse en el respeto que cada uno (a) de nosotros (as) le profese a esas reglas. El estudio de las sanciones constituye, por tanto, una vía válida para conocer qué noción tiene el niño de la regla, cómo aplica ciertas reglas para juzgar hechos de distribución de premios y castigos, entre otros aspectos. Además, nos informa del isomorfismo entre el desarrollo cognoscitivo y el desarrollo del juicio moral.

Cuando un niño (a) le asigna una sanción a un culpable, asume una actitud ante las reglas: sea de obediencia o de autonomía, expresa una noción de justicia distributiva o retributiva, se coloca en un estadio de juicio moral, ya sea realismo moral o moral de la cooperación y muestra una estructura cognoscitiva.

Para Piaget (1977), la noción de justicia constituye el conocimiento moral más racional y, parece devenir, directamente de la cooperación. El sentimiento de justicia es, en gran cuantía independiente de los preceptos y ejemplos de los adultos y dependiente de la solidaridad entre pares y el respeto mutuo.

Kohlberg (1992), el psicólogo más conocido en el tema del desarrollo del juicio moral, presenta significativos avances frente a las ideas básicas propuestas por Piaget. Entre ellos merecen especial atención la noción de moralidad y el agregando que realiza al número de etapas del desarrollo, lo que significa que el mismo, no sólo ocurre durante la infancia del individuo, sino que se extiende hasta más allá de la adolescencia.

En lo referente a la noción de moralidad, Kohlberg señala que la moral es lo justo. El desarrollo del juicio moral sería, entonces, una progresiva sucesión de etapas hacia juicios cada vez más justos. La consideración de lo justo como núcleo de lo moral fue apoyada posteriormente por un filósofo muy influyente como Habermas (1985), lo que le dio una mayor solidez a la afirmación de Kohlberg. Éste, al igual que Piaget, sostiene que la moralidad está enraizada en el desarrollo cognoscitivo y en las relaciones sociales, pero enfatiza en algo particular, la habilidad del individuo para adoptar roles.

Ahora bien, tanto Kohlberg como Piaget, defienden el razonamiento sobre la justicia como uno de los aspectos más importantes para conocer la moralidad de los sujetos; esto es, el razonamiento que hacen los sujetos, aunque no utilicen el término justicia, nos permite conocer su juicio moral.

Estos distintos tipos de razonamiento dan lugar a las distintas etapas. En el caso de Piaget, dos etapas, en el caso de Kohlberg, 6 etapas, englobadas en tres niveles de desarrollo moral.

Las ideas que sobre la justicia va construyendo el sujeto durante su infancia y adolescencia van cambiando. Precisamente ese tránsito constituye la columna vertebral de este trabajo, abordado desde una línea constructivista y evolutiva y contemplando los planteamientos conceptuales de los teóricos más significativos en el tema.

Para discernir sobre la justicia, es importante conocer las distintas acepciones que este término tiene. Nos pareció pertinente realizar una reseña sobre lo que importantes filósofos han dicho al respecto, siempre en el sentido ético. A continuación, se presentan los planteamientos de los distintos autores mencionados, acompañando sus descripciones con algunos estudios representativos que confirman sus tesis, para finalizar con algunas reflexiones sobre los aspectos medulares de las distintas teorías tratadas.

¿Qué es la Justicia?

El término justicia es polisémico; las distintas definiciones que encontramos en el diccionario de la Real Academia Española (2004), constituyen un claro ejemplo de ello. Vocablo que viene del latín *iustitia* que significa una de las cuatro virtudes cardinales, que inclina a dar a cada uno lo que le corresponde o pertenece. Pero también nos encontramos con definiciones de carácter teológico como por ejemplo un atributo de Dios por el cual le da orden a todas las cosas en número, peso o medida, o como la divina disposición con que castiga o premia, según merece cada uno. Otras definiciones más generales serían: Lo que debe hacerse según derecho o razón. Derecho, razón, equidad.

Además de ser un término polisémico, también es polémico. Pareciera que todos nosotros tomamos conciencia de la importancia de la justicia en nuestra vida diaria, en el momento en que enfrentamos experiencias semejantes del padecimiento de la injusticia. Probablemente ese padecimiento funciona como un sustrato necesario para la comprensión y el uso continuado que posteriormente hacemos de este vocablo.

Otro aspecto que no debemos pasar por alto cuando disertamos sobre la justicia es la presencia a lo largo de toda la historia, de distintos tipos de discriminación, ya sea por razón de sexo, o de raza, o de condición social, entre otros, lo que no impidió la construcción de nociones universales de ese

término que, a la larga, sólo eran aplicables a grupos humanos privilegiados. De esta manera, cualquier definición de justicia, particularmente desde un enfoque ético, aparece llena de connotaciones, por lo que ese término no significará necesariamente lo mismo para dos personas distintas, ni tampoco para una misma persona en distintos períodos de su vida (Martínez, 1999).

Historia del Concepto Ético de Justicia

Ante todo hemos de distinguir, sin pretender una clasificación exhaustiva, entre los usos más habituales del término: La justicia en sentido ético, relacionada con las creencias morales, en donde aparece tanto como: a) una cualidad moral que puede ser referida a distintos sujetos (exigencias justas, intercambios justos, comportamientos justos, personas justas, leyes justas, instituciones justas, guerras justas, entre otros), como también b) una capacidad humana para juzgar en cada momento lo que es justo y lo que no (sentido de justicia, intelecto práctico-moral, razón práctica, entre otros), como también c) alguna teoría ético-política (justicia liberal, justicia libertaria, justicia socialista, entre otros).

De todos modos, es sabido que en la Biblia no se hace ningún tratamiento filosófico sistemático del concepto de justicia ni de ningún otro concepto ético. Quizás el legado más claro del Nuevo Testamento esté expresado en la transformación de la Ley del Talión, “ojo por ojo, diente por diente”, y que lo entendemos como “devolved bien por bien y mal por mal”, pero con el agregando de la frase: “haced el bien y no mireis a quien”. Esto nos pudiera conducir a considerar a lo justo como hacer el bien, sin importar como los otros nos traten. Además, esta regla de oro ya viene expuesta en el Viejo Testamento a través de la frase: “lo que no quieras para ti, no lo hagas a nadie”. Esta formulación se vuelve positiva en el Nuevo Testamento: “todo lo que queráis que hagan con vosotros los hombres hacedlo también vosotros con ellos” (Cortina, 1997).

Algunas Aportaciones a lo Largo de la Historia de la Filosofía

En la primera mitad del siglo VI a de C., el filósofo Anaximandro, oriundo de la colonia de Mileto, en Asia Menor (610-547 a. de C), expone claramente su concepción de justicia en un conocidísimo fragmento (Cubells, 1979, pp. 24-25): “El principio y elemento de las cosas es lo indeterminado (ápeiron). De donde los seres tienen su origen, allí mismo encuentran su destrucción por razón de su necesidad. Pues las mismas cosas se hacen

mutuamente justicia y se dan expiación por su culpa según el orden del tiempo”.

Tal vez en la mentalidad de Anaximandro, y de sus coetáneos, sigue Cubells, el orden político es justo, al parecer, cuando se garantiza que todos se darán recíprocamente un trato tal que, en caso de daños arbitrariamente ocasionados, los responsables expiarán sus culpas antes o después, conforme al inexorable designio del tiempo. Esta noción de justicia conforma hasta cierto punto la mentalidad occidental en general, sobre todo en la medida en que sugiere que la justicia consiste en un cierto equilibrio en el intercambio mutuo de bienes y de daños.

Platón (trad. 1973) recoge la idea de la justicia como orden natural y describe el modo justo de organizar una sociedad como algo basado en la naturaleza humana. En el libro V de la *República*, llega a definir la justicia como “hacer lo que le corresponde a cada uno, del modo más adecuado”. Esto es, lo justo es que cada cual realice el trabajo para el que ha nacido. La forma de diferenciar entre los que por naturaleza ha de pertenecer a uno u otro estrato social es la educación. A través de la educación se descubren las capacidades con las que ha nacido cada cual. En la cúspide de la pirámide social deberá hallarse un filósofo como rey de la ciudad.

Platón se opuso a la afirmación sofística de que no hay conexión necesaria alguna entre ser justo y ser feliz. Como buen discípulo de Sócrates, Platón estaba convencido de que era mejor sufrir la injusticia que cometerla, y que sólo el hombre justo puede ser realmente feliz.

Según Aristóteles, la justicia es la virtud perfecta, pues en ella confluyen todas las virtudes. La justicia es entendida como expresión de la ley natural que cumple en el orden político la misma función que las leyes físicas en el de la naturaleza.

Aristóteles, en su libro V de la *Ética a Nicómaco*, (trad. 1970) distingue, en primer lugar, entre la justicia como virtud genérica (equivalente a rectitud moral en general), y las variedades de justicia que corresponde aplicar a unos u otros casos; así habla de la justicia conmutativa (equilibrio de intercambio de bienes entre individuos), la justicia correctiva o rectificativa (equilibrio entre cada delito y su correspondiente castigo), y la justicia distributiva (equilibrio en el reparto de bienes y de cargas entre los distintos individuos de igual rango dentro del colectivo).

Esos tres tipos de equilibrio presentan una conexión esencial con la noción de igualdad, es decir, la exigencia central de la justicia consiste en dar

un trato igual a los casos iguales y un trato desigual a los casos desiguales. Pero distinguir qué casos concretos son iguales y cuáles no exige la presencia en los seres humanos de cierta capacidad específica. Por ello, Aristóteles postula la existencia de un cierto “sentido de lo justo y de lo injusto” ligado al uso del lenguaje.

Dentro de las concepciones clásicas de justicia, señala Cortina (1997), una de las que más ha prevalecido ha sido la expresada por Ulpiano, un jurista romano del siglo III d. C. y recogida más tarde por Justiniano en sus Instituciones del siglo VI: “la justicia es la constante y perpetua voluntad de dar a cada uno su propio derecho”. El derecho es considerado como: vivir honestamente, o dañar a los demás, y dar a cada uno lo suyo. Existe una justicia general que consiste en vivir cumpliendo estos tres aspectos del derecho, y una justicia particular que atañe únicamente al tercer aspecto y que consiste en “dar a cada uno lo suyo”.

Concepciones liberales de la justicia: J. Locke, J. J. Rousseau, I. Kant, J. Rawls. Los filósofos que dieron cuenta del nacimiento del Estado moderno, coinciden en entender a la justicia como el mantenimiento del contrato social porque permite lograr la paz y la seguridad. Por ejemplo, Hobbes (trad. 1990), consideraba que antes de la existencia del Estado Civil, los hombres vivían en lo que el autor llama el estado de naturaleza, es decir, un estado de guerra de todos contra todos, porque no existe un poder común que los atemorice a todos. En dicho estado no existía la paz, sino el continuo temor a la muerte violenta, no existe, por tanto, la justicia, porque la justicia sólo es posible donde hay un poder común capaz de generar ley y hacerla cumplir. Lo justo, por tanto, es obedecer las leyes, por extrañas que nos puedan parecer porque, si no las respetamos, corremos el riesgo de iniciar una guerra civil, y con ello volver al estado de naturaleza que es el estado menos deseable.

Immanuel Kant (trad. 1989), expresa su concepción contractualista de justicia en su libro: *La Metafísica de las Costumbres*. Su enfoque sobre el estado de naturaleza es muy semejante al planteado por Hobbes, pero difiere de éste en la concepción del estado civil, pues entiende que el Estado es la unión de un conjunto de hombres bajo leyes jurídicas. Cada Estado contiene en sí tres poderes: el poder soberano, en la persona del legislador, que cumpliría la función de promulgar leyes; el poder ejecutivo, en la persona del gobernante, que se encargaría de que las sentencias se ejecuten; y el poder judicial, en la persona del juez, que adjudica lo suyo a cada uno según la ley.

Los tres poderes han de actuar de manera coordinada pero sin usurparse mutuamente las atribuciones. Para que el estado sea justo, el poder legislativo

debe guardar una correspondencia con la voluntad unida del pueblo, pues, según Kant, nadie comete injusticia en aquello que decide sobre sí mismo. A los miembros de un Estado así se les llama ciudadanos, los cuales poseen la libertad legal de no obedecer a ninguna otra ley más que a la que han dado su consentimiento. Los ciudadanos son además considerados iguales e independientes.

Al contrario que Hobbes, Locke piensa que en el estado de naturaleza, el hombre se rige por una ley natural que le pide no dañar a otro en su vida, salud, libertad o posesiones. Estamos obligados por naturaleza a conservar no sólo nuestra vida, sino también la de los demás. Cuando esta ley es transgredida, cualquier hombre tiene derecho a castigar al culpable con un castigo proporcional a su trasgresión. Quien ha recibido el daño, tiene además derecho de exigir reparación. Lo justo es castigar cada trasgresión en tal grado que el culpable salga perdiendo, se arrepienta e inspire miedo a los demás para obrar de esa manera.

Según Locke (1892), el estado de naturaleza es un estado de paz, benevolencia y ayuda mutua, en el que todos los hombres viven juntos guiándose por la razón, pero sin un jefe común. Cuando un hombre usa la fuerza sobre otro no existiendo un soberano común como juez, ese hombre se coloca en estado de guerra frente a los demás y merece ser castigado.

El norteamericano John Rawls ocupa, por méritos propios, el lugar más destacado en las concepciones liberales de justicia, expresadas en su famoso libro *Teoría de la Justicia* (1978) y que conviene apuntar brevemente: En primer lugar, el pensamiento de Rawls revolucionó en profundidad la filosofía política contemporánea, marcando un antes y un después en la reflexión sobre la justicia, especialmente la justicia distributiva y, en general, sobre el diseño institucional de las sociedades democráticas avanzadas

En segundo lugar, Rawls diferencia entre el concepto de justicia (más a cabo tal reparto) y las concepciones de justicia (que son cada una de las propuestas concretas, bien definidas, que se elaboran para dar respuesta a las exigencias generales contenidas en el concepto de justicia). Esta distinción permite entender que, en el mundo en general, y en el interior de cualquier sociedad en particular, exista una pluralidad de concepciones de justicia (utilitarismo, perfeccionismo aristotélico, perfeccionismo nietzscheano, intuicionismos, entre otros) que pugnan por encarnarse en la realidad social para dar contenido a aquellas exigencias genéricas del concepto de justicia.

En sus trabajos, Rawls construyó una concepción de justicia muy concreta, la justicia concebida como equidad o imparcialidad, esto es, como

la inexistencia de distinciones arbitrarias entre los individuos, acompañada de una distribución adecuada de beneficios y cargas. El individualismo ético, que exige tratar a todos como personas libres e iguales en dignidad moral, merecedores, por tanto, de igual respeto y solicitud a la hora de perseguir su particular noción de justicia.

Concepciones socialistas: G. Hegel, K. Marx, M. Walzer, J. Habermas, K. O. Apel. Para Hegel (1988), la justicia hace referencia al desarrollo de la libertad y la defensa del bien común. Consideraba que un Estado es justo cuando hace posible la realización de la libertad de todos sus miembros. El hombre es en potencia un ser libre, y se desarrolla como ser racional cuando desarrolla su libertad. Entiende la libertad como la capacidad de autodeterminarse por lo universal. Estar determinado por lo universal significa estar determinado por algo impersonal, válido para cualquier persona dentro de un mismo Estado. La persona que se orienta por la razón universal actúa por el bien común. En consecuencia, cada individuo obtiene su plena libertad sólo en el Estado racional. En el Estado racional hay identidad entre la voluntad de cada individuo y la voluntad del Estado.

Quizás el más destacado exponente de las concepciones socialistas fue Karl Marx, quien se nutrió de las ideas hegelianas, aunque con diferencias importantes. En el Manifiesto del Partido Comunista (1978), este autor, junto con Engels afirmaba que el Estado justo será aquel en el que desaparezcan las clases sociales porque sólo así las leyes representarán los intereses de todos los miembros del Estado y no los de la clase dominante. Esto supondrá la liberación económica de los proletarios y, en consecuencia, la liberación intelectual, pues sólo cuando se tienen cubiertas las necesidades materiales es posible el desarrollo intelectual.

En la Crítica del programa de Gotha, de 1875, Marx (c.p. Cortina, 1997), introduce el criterio de justicia que, tras la revolución socialista, debería regir la distribución de los bienes en la sociedad comunista. Debe hacerse inicialmente bajo el principio: “exigir de cada uno según su capacidad, dar a cada uno según su contribución”, pero después, cuando se alcance el más alto estadio de la sociedad comunista, la distribución adoptaría el principio: “de cada uno según su capacidad, a cada uno según su necesidad”.

Para Walzer (1993) la justicia consiste en distribuir los bienes sociales atendiendo a los criterios propios de cada uno de ellos. Su concepción parte de diferenciar igualdad simple e igualdad compleja. La primera hace referencia a las diferencias de rasgos y destrezas que hace que algunas personas alcancen, con justicia, mayor cantidad de bienes. La segunda

trascendería la primera, pues allí se encontraría la verdadera justicia. Esta es la situación resultante de repartir los bienes de cada una de las distintas esferas en que se halla compuesta la sociedad, atendiendo, en cada caso, a la lógica de la esfera en cuestión.

Finalmente, los filósofos Apel (1991) y Habermas (1985) defensores de la ética del diálogo, basan su pensamiento en un principio que se puede resumir en: “Una acción es justa si es aceptada sin coacción por todos los afectados tras un diálogo en condiciones de igualdad”. Apel y Habermas consideran que las condiciones en que se producen los diálogos en la vida cotidiana no son racionales, y que la justicia se realizará cuando logremos una situación de diálogo que Habermas llama “situación ideal de habla” y Apel “comunidad ideal de comunicación”.

En dicha situación ideal, los interlocutores tienen cubiertas sus necesidades elementales, conocen la información relevante sobre el tema que se discute, no son coaccionados, disponen del tiempo suficiente para que cada uno exprese su opinión sobre lo tratado, y cada persona no busca únicamente su propio beneficio sino que hace propuestas que todos puedan aceptar.

A manera de conclusión sobre las concepciones de justicia. Después de haber revisado cronológicamente las distintas concepciones que se han venido conformando sobre el término justicia, pudiéramos concluir que, la justicia, desde un sentido ético, está relacionada con las creencias morales, en donde aparece reflejada de dos formas distintas, aunque complementarias. Por un lado, como una cualidad moral que puede ser referida a distintos sujetos. Por otro lado, como una capacidad humana para juzgar en cada momento lo que es justo y lo que no. Esas distintas concepciones de justicia han derivado en alguna teoría ético-política, como por ejemplo: justicia liberal, justicia libertaria, justicia socialista, entre otros.

Cualquier definición de justicia, particularmente desde un enfoque ético, aparece llena de connotaciones, por lo que ese término no significará necesariamente lo mismo para dos personas distintas, ni tampoco para una misma persona en distintos períodos de su vida (Martínez, 1999). También los factores, tanto culturales como las propias experiencias frente a eventos considerados como injustos, participan activamente en la conformación que cada uno de nosotros (as) haga del término justicia.

Por último, la conformación de esa noción de justicia, de acuerdo ya a planteamientos provenientes de la psicología del desarrollo del juicio moral, será evolutiva y además, constituirá el mejor reflejo de lo que es el

razonamiento moral del individuo. Esto justifica considerablemente un análisis teórico, acompañado de algunas evidencias empíricas acerca del tema.

Planteamientos de Jean Piaget

El desarrollo de la noción de justicia fue estudiado por Piaget a través de múltiples y breves investigaciones que abordaban distintos aspectos del tema. Para la noción de justicia, al igual que para otros conceptos morales, queda reflejada la existencia de dos tipos de juicios morales: el heterónomo y el autónomo.

Con respecto a la noción de justicia en particular, Piaget (1977) identificó dos nociones diferentes de justicia. La justicia retributiva y la justicia distributiva. La retributiva tiene que ver con la distribución de sanciones o recompensas bajo un criterio de proporcionalidad frente a la falta o al mérito. Esto es, una sanción es considerada como injusta cuando se castiga a un inocente, se premia a un culpable o, en general, no se da una relación proporcional entre el mérito o la falta. En esta concepción, la idea de justicia es inseparable de la sanción y se define por la coherencia entre las acciones y su repartición.

La justicia distributiva en cambio tiene presente las nociones de igualdad o de equidad; se considera que una repartición es injusta cuando beneficia a uno en detrimento de los demás. En esta segunda concepción, la idea de justicia no trasciende a la idea de igualdad; para lograr que este sentido prive sobre otras consideraciones, es indispensable que se propicie el respecto mutuo y la solidaridad entre cada una de los niños (Puig y Martínez, 1989), lo que se corresponde con un juicio moral autónomo.

La concepción de justicia como inseparable de la de sanción, está directamente ligada con la presión adulta, lo que se corresponde con un juicio moral heterónomo. Constituye además, la más primitiva de las dos sanciones de justicia, en el sentido de que es la que más envuelve aspectos que irán desapareciendo en el transcurso del desarrollo mental.

Para conocer en qué medida los niños consideran justas las sanciones, Piaget se propuso indagar la evolución de la noción de retribución, acudiendo a la comparación, de dos en dos, de algunas historias, donde los niños eran castigados y unas historias, donde los padres censuraban y explicaban a los niños el alcance de sus acciones; entonces se le pedía que dijeran, cuales de estos niños tenderían a repetir sus acciones, los que habían sido castigados o los que no lo habían sido.

Los resultados de los estudios arriba mencionados reflejaron, con relación a las sanciones, que los más pequeños consideran más justa y eficaz la sanción severa e independiente del acto sancionado: la sanción expiatoria. Mientras que los más grandes, son partidarios de la sanción por reciprocidad, esto es, aquella sanción que requiere la reparación del daño causado o bien soportar las consecuencias del acto.

La sanción expiatoria convive con la presión adulta y las reglas de autoridad. Se apoya en una regla impuesta desde el exterior de la conciencia del individuo y que él ha transgredido. No hay una consistencia entre el contenido de la sanción y la esencia de la acción sancionada. En cambio, las sanciones por reciprocidad, por cuanto van asociadas a la cooperación y a las reglas de igualdad, se apoyan en reglas que el niño reconoce desde su interior, es decir, comprende que le une a sus semejantes un lazo de reciprocidad.

Pero, ¿cómo ocurre el paso de un tipo de sanción a otro? De la evolución general del respeto unilateral al respeto mutuo. El respeto por el adulto decrece en beneficio de las relaciones de igualdad y reciprocidad entre infantes y, en la medida de lo posible, entre niños y adultos, es natural que, en el plano de la retribución, los efectos del respeto unilateral tiendan a decrecer con la edad.

Lo que se mantiene de la noción de la retribución es la consideración de que es indispensable no compensar la falta por medio de un sufrimiento dado, sino hacer que el culpable comprenda, a través de medidas adecuadas y consistentes con la falta, que ha resquebrajado la unión solidaria. En síntesis, ocurre la primacía de una justicia distributiva (noción de igualdad) sobre la justicia retributiva, mientras que antes era al revés. Recordemos que los conflictos entre la justicia retributiva y la justicia distributiva eran solucionados por los más pequeños a través de la sanción, mientras que los más grandes recurren a la igualdad o equidad. Conflictos entre la autoridad adulta y justicia, los más pequeños optan por considerar justa la postura adulta, mientras que los más grandes optan por la defensa de la igualdad, aunque ello supusiese desobedecer.

Pero, ¿cómo explicar que la justicia retributiva que, en situaciones conflictivas con la justicia distributiva, domina permanentemente durante los primeros años, decrezca en importancia con la edad? Piaget señala la intervención de un factor: la necesidad de igualdad, que aparentemente empieza a tornarse más en ayuda, a medida que evoluciona el juicio moral.

Esto pudiera deberse a dos soluciones. Por una parte, la igualdad, de la misma forma que la justicia retributiva deviene del respeto del infante por el adulto. Pero, por otra parte, lejos de ser el resultado de la presión adulta, la noción de igualdad se desarrollará fundamentalmente, por medio de la reacción de unos niños contra otros, incluso a expensas del adulto. En ciertas ocasiones, lo que permite la conciencia de las leyes de igualdad es la injusticia padecida. Sin embargo, la sola relación del niño con el adulto no incluye igualdad, por lo que el igualitarismo emerge más bien del contacto de los niños entre sí, del progreso de la cooperación entre ellos.

La justicia inmanente

Los niños muy pequeños admiten la existencia de sanciones automáticas, que emergen de las cosas en sí mismas, aunque posteriormente renuncian a esta creencia, bajo la incidencia de circunstancias que están en concordancia con el desarrollo moral. La creencia en este tipo de justicia deviene de la traslación a las cosas, de los sentimientos asumidos bajo la incidencia de la presión adulta.

La desaparición de la justicia inmanente es explicada por la experiencia creciente y los alcances de la inteligencia del niño, pero, no sólo la experiencia supone una labor activa de la inteligencia, sino que también, para eliminar los elementos afectivos que pueden tergiversar las interpretaciones, es fundamental un verdadero pensamiento moral que sólo podría darse en algunos eventos individuales y sociales.

La aceptación o rechazo de la justicia inmanente depende, no sólo de la experiencia, como ya se señaló, sino también de algunas circunstancias morales, donde se destaca el descubrimiento de la imperfección de la justicia adulta: al sufrir injusticias, el niño comenzará a creer menos en una justicia universal y automática. Este descubrimiento forma parte de un episodio, dentro de la dinámica del conjunto, que orienta al niño de la moral de la obediencia a la moral de la cooperación.

Niveles de Justicia

Piaget estableció tres etapas, que no son propiamente estadios, en el desarrollo de la justicia:

- a) Desde los 6 a los 8 años, la justicia es considerada como obediencia, el deber es lo justo y la desobediencia lo injusto. Se confunde la justicia con

las prescripciones externas, particularmente las provenientes de la autoridad paterna.

- b) A partir de los 8 años y hasta los 11-12 años, la justicia es entendida como igualdad. Aquí se impone el igualitarismo como criterio de justicia por encima de la autoridad adulta.
- c) A partir de los 11 años, entendemos la justicia como equidad, lo que implica superar el igualitarismo por la igualdad. Igualdad que condensa la preocupación por compensar las situaciones particulares de cada sujeto.

Planteamientos de Lawrence Kohlberg

Para Kohlberg (1978), la moral es lo justo. En esta afirmación, notamos un respaldo a la versión formalista y universalista de la moralidad, que la Filosofía venía defendiendo desde Kant, esto es, una Ética de la justicia. El desarrollo moral, por tanto, es el progresivo alcance de juicios morales cada vez más justos. Este transitar está descrito en una serie de seis estadios, donde cada uno de los cuales proporciona un sistema de razonamiento moral más completo y, con ello un concepto más adecuado de lo que es justo.

Los seis estadios están estructurados en tres niveles a los que el autor denominó: preconvencional, convencional y postconvencional. El término convencional significaría un sometimiento a las normas, convenciones y expectativas de la sociedad, y una defensa a ultranza de las mismas, puesto que garantizarían el mantenimiento del orden social. De esta manera, el paso de nivel preconvencional al nivel convencional, se caracteriza por la desaparición de la heteronomía en favor de la autonomía como criterio, así como por el cambio desde un enfoque instrumental hacia un enfoque de derechos.

Con relación al sentido de justicia, pasamos de un entendimiento egocéntrico de la imparcialidad basado en la necesidad individual (podríamos decir que es no tener en cuenta a los demás) a un sentido de la justicia anclado en las convenciones compartidas del acuerdo social (basarse en las normas sociales, por ejemplo en lo que es legal o no), tal como Piaget lo había señalado. El nivel superior estaría marcado por un enfoque de principios universales. Para el individuo postconvencional la justicia (igualdad y reciprocidad) y la legalidad son aspectos de la realidad social que se pueden y se deben distinguir y, en todo caso, ha de ser la justicia la que informe sobre la legalidad, nunca a la inversa. Se entiende que puede no

coincidir lo justo y lo legal. Lo que se hace es aplicar por sí mismo los principios de la justicia.

Habermas (1985), toma elementos de Kohlberg e incluso colabora con él en algunos de sus estudios. Vale la pena resaltar aquí dos elementos de este reconocido filósofo. En primer lugar, adopta también lo justo como lo constitutivo de la moral. Pero la forma de razonamiento moral centrada en lo justo constituye el nivel más alto de razonamiento y decisión. Por tal razón, considera que su propuesta teórica debería llamarse moral discursiva más que ética discursiva.

Señala tres niveles de razonamiento en su moral discursiva: El primer nivel es el de lo pragmático, donde lo bueno es lo que sirve, lo que funciona. El segundo nivel se caracteriza por un modo de razonamiento ético, en el que hay una consideración por los ideales de la buena vida y por el proyecto de vida individual, también se toman en cuenta las expectativas sociales. El tercer nivel se caracteriza por un modo de razonamiento moral, entendiendo por moral la consideración de lo justo. Éste sería el nivel más elevado puesto que implica transitar del plano individual a un plano general donde se toman en cuenta los intereses de todos los individuos. Si comparamos esta descripción con la elaborada por L. Kohlberg e incluso con la de J. Piaget, deberíamos resaltar sus parecidos.

Vemos como la Filosofía moral contemporánea ha visto en el trabajo de L. Kohlberg la prueba indirecta de que el punto de vista moral depende particularmente de factores psicológicos, y no del contexto, de la tradición ni de cualquier forma de vida particular: el punto de vista moral es el punto de vista de la autonomía y de la justicia. Por ejemplo, Habermas (1985) considera que la teoría de Kohlberg viene a confirmar la noción formalista, cognitivista, y deontológica de la moralidad y Rawls (1978) valora las raíces psicológicas de una concepción de la justicia. Al respecto, este autor consideraba a la justicia “la primera virtud de las instituciones sociales como la verdad lo es de los sistemas de pensamiento”. De esta manera, con datos provenientes de la Psicología quedaron reforzados los argumentos estrictamente filosóficos, pues lo moral se identificaba con el punto de vista de la universalidad y de la racionalidad.

Planteamientos de William Damon

Para Damon (1977, 1988), la justicia constituye una manera de darle solución a las situaciones conflictivas entre varios intereses personales, donde

las soluciones sugeridas deben ser aceptables para todos los individuos implicados.

La justicia positiva es “aquel aspecto de la justicia que concierne a los problemas generados en las interacciones prosociales, como por ejemplo: problemas de cómo distribuir los recursos justamente, de posesión y de derechos personales, o la responsabilidad por el bien de los otros, y todo lo que constituye una respuesta adecuada a las acciones del otro” (pág. 302)

La justicia distributiva constituye, entonces, la forma como los niños resuelven los conflictos y proponen soluciones frente a los problemas de repartir y compartir, esto es, el conjunto de creencias sobre cómo dividir justamente los recursos.

Relacionados con actividades como compartir, tomar turnos, ayudar, cooperar, los intereses de la justicia positiva constituyen elementos esenciales para el comportamiento social y moral de los niños pequeños. Estos intereses parecen devenir de los contactos interpersonales diarios de los niños pequeños evolucionando en el transcurso del continuo establecimiento de amistades y, en general, de las relaciones sociales de tipo afectivo.

La justicia positiva incluye varios aspectos:

- a) Los tipos de conflictos interpersonales reconocidos por el sujeto.
- b) Los medios que el sujeto construye para darle solución a los conflictos.
- c) Las personas que son significativas para el sujeto en su contribución de las soluciones justas a los conflictos.
- d) La naturaleza de la justificación que el sujeto invoca para apoyar la resolución de los conflictos.

Niveles de Justicia Positiva

Las concepciones de justicia en la infancia progresan a través de una serie de seis (6) fases distintas, en edades comprendidas entre los 4 y los 10 años. Las mismas guardan cierta correspondencia con el modelo de Kohlberg, pero, como lo señala el mismo Damon, no necesariamente existe un paralelismo entre la secuencia de las fases de ese teórico y su modelo sobre el desarrollo de la noción de justicia.

De particular interés nos resulta el señalamiento del autor en cuanto a que los niños pueden emplear varios tipos de distribución. Pero, al crecer, tienden a emplear los niveles más altos de justicia positiva. También nos previene y afirma que los niveles de justicia en los niños no son equiparables

a los empleados por los adultos en la distribución de recursos. Veamos los niveles de desarrollo propuestos por Damon:

Fase 0-A: La justicia positiva deriva del deseo del niño de que un acto ocurra. Las razones de la elección se apoyan, más en la acción de elegir que en su justificación. Por ejemplo: El niño obtiene algo porque él quiere tenerlo.

Fase 0-B: El razonamiento sobre la elección continúa reflejando el deseo del niño pero ahora es justificado por realidades observables como el tamaño, el sexo u otras características físicas de las personas. Por ejemplo: El niño considera que debe obtener más caramelos por ser él más pequeño que otros. Pero, estas justificaciones siguen al servicio del beneficio propio.

Fase 1-A: El razonamiento sobre la elección, deriva de las nociones de estricta equidad en las acciones. Por ejemplo: Todas las personas, sin excepción alguna, deben obtener lo mismo. Las justificaciones son consistentes con el principio de equidad, donde el mismo es inalterable e inflexible.

Fase 1-B: El razonamiento sobre la escogencia de la justicia positiva se apoya en la noción de reciprocidad en la acción. Por ejemplo: las personas deben obtener algo, de acuerdo a la manifestación de acciones buenas o malas. Las nociones de mérito y de servicio se hacen presentes. Las justificaciones son unilaterales e inflexibles. Por ejemplo: Todas las personas, sin excepción alguna, reciben lo que se merecen.

Fase 2-A: Se desarrolla una relatividad moral, a partir del entendimiento de que diversos individuos pueden alcanzar diversos recursos, aunque todavía su justificación se apoya en la distribución igualitaria. Las elecciones se basan en compromisos cuantitativos con respecto a la competencia de necesidades. Por ejemplo: Él debe obtener más, pero aquél debería obtener algo también. La justicia se confunde con compromisos o atenciones especiales a las necesidades particulares (los pobres, los débiles).

Fase 2-B: El razonamiento del niño es claro, ya que coordina consideraciones de equidad y reciprocidad. Toma en cuenta las exigencias de varias personas y las demandas de situaciones específicas en las relaciones entre unos y otros. Aún cuando la elección es firme y clara, las justificaciones reflejan el reconocimiento de que todas las personas deben recibir lo suyo, aunque en diversas situaciones esto no signifique un tratamiento equitativo.

Pero, ¿cómo explica el autor el paso de un nivel a otro?

La evolución de esta noción es apoyada en los planteamientos expuestos por el filósofo Frankena (1963, c.p. Damon, 1975), quien señalaba tres categorías de distribución:

- a) *Distribución Meritoria*: La lógica de esta distribución es repartir los recursos a las personas en función de los méritos, es decir, de sus características más valiosas como inteligencia, raza, belleza, sexo, simpatía. Este razonamiento implica reciprocidad; si alguien merece más que otro, hay que repartirle más. Esto sugiere un estímulo a todas las personas de una sociedad a lograr méritos establecidos por la misma sociedad.
- b) *Distribución Igualitaria*: La lógica de esta distribución hace referencia a que todas las personas, por el hecho de ser humanos, tienen derecho a una parte de los recursos, o por lo menos a la igualdad de oportunidades para adquirir los recursos. La convergencia entre este tipo de distribución con la meritoria le proporciona a todos igualdad de oportunidades para competir, pero le permite al mejor participante lograr la mayor parte del premio.
- c) *Distribución Benevolente*: La distribución de los recursos recae en las personas más necesitadas, con esta forma de distribuir se pretende compensar la desigualdad existente antes de la distribución, en una determinada situación. Esta forma busca establecer un grado de igualdad entre todos los participantes.

Estas tres formas de distribuir los bienes no son exclusivas, cada una de ellas puede combinarse con otra y cada una puede ser utilizada en distintas circunstancias, o por la clase de recurso a ser repartido, como por ejemplo, dinero y reconocimiento, entre otras.

Investigaciones que confirman los planteamientos de Damon

En nuestro país, Cubillos (1994) investigó el proceso de construcción de la noción de justicia distributiva y de juicio moral, en una muestra de niños y adolescentes caraqueños, encontrando que ambos procesos evaluados presentan una progresión evolutiva en función de la edad, de acuerdo a lo descrito por Damon, en primer lugar, y Kohlberg, en segundo lugar.

Otros estudios han demostrado la evolución de la noción, pero también han arrojado otros resultados que vale la pena reseñar. Por ejemplo, McGillicuddy-De Lisi, Watkins & Vinchur, (1994), han señalado que los niños que se encuentran en el nivel denominado por Damon de benevolencia (fase 2-B), le dan una consideración especial a aquéllos que se encuentran en una situación de desventaja, particularmente si éstos son personas cercanas, con quienes mantienen una constante interacción, mientras que consideran más el mérito si las personas implicadas en la situación en conflicto, son extraños.

Kruger (1993), ha confirmado lo que Damon (1988) ha venido señalando con relación a la orientación y estímulo paterno en el desarrollo de la noción de justicia distributiva, pero sobre todo el dar y recibir de la interacción entre pares. Los conflictos entre los niños, así como su intención de darles solución contribuyen de manera relevante en el desarrollo de la perspectiva de los otros, lo que a su vez intercede en las ideas que se forman sobre la justicia.

Los niños que desarrollan un alto sentido de justicia distributiva tienden a ser más eficaces en la resolución de conflictos sociales y generalmente le brindan más ayuda a sus compañeros y comparten mucho tiempo y actividades con ellos (McNamee & Peterson, 1986).

Por último, es importante señalar lo expresado por autores como Light & Perrett-Clermont (1989), quienes indican que en el mundo occidental, muchos niños/as aprenden a pensar sobre la justicia en términos de distribución igualitaria (un valor que nuestra cultura destaca). Cuentan con muchas actividades que les exigen dividir materiales, tales como tizas, regalos, entre otros, de manera igualitaria entre ellos mismos y sus compañeritos. Puesto que con frecuencia ven una misma cantidad dispuesta en diferentes formas, aprenden la conservación tempranamente. Pero, en algunas culturas, la distribución equitativa de los objetos y actividades u obligaciones entre los niños no es frecuente, lo que pudiera influir en la tardanza con que se construyen algunas nociones lógico matemáticas y posiblemente socio-morales como la justicia, particularmente la distributiva.

Conclusiones

La consideración de lo justo como constitutivo de lo moral representa un punto de convergencia entre la filosofía y la psicología, pues en ambos casos lo moral se identifica con el punto de vista de la universalidad y de la racionalidad.

La construcción de la noción de justicia, pasa de un entendimiento egocéntrico de la imparcialidad basado en la necesidad individual, lo que es propio de la heteronomía moral y el nivel preconventional, según Piaget y Kohlberg, respectivamente, a un sentido de la justicia anclado en las convenciones compartidas del acuerdo social, lo que se corresponde a la autonomía moral y al nivel convencional, de los mismos autores, respectivamente. El nivel superior, señalado por Kohlberg, estaría marcado por un enfoque de principios universales. Para el individuo postconvencional la justicia (igualdad y reciprocidad) y la legalidad son aspectos de la realidad social que se pueden y se deben distinguir y, en todo caso, ha de ser la justicia la que informe sobre la legalidad, nunca a la inversa.

El sentimiento de justicia es, en gran cuantía independiente de los preceptos y ejemplos de los adultos y dependiente de la solidaridad entre pares y el respeto mutuo, así como del desarrollo cognoscitivo.

La justicia distributiva, concebida como la forma en que los niños dan resolución a los conflictos y proponen soluciones a la repartición de los recursos, se transforma con la edad. Elementos esenciales como compartir, esperar turnos, ayudar, distribuir, entre otros, forman parte del comportamiento social y moral de los niños y adolescentes. Estos intereses vienen de las interacciones cotidianas y evolucionan en el transcurso del continuo establecimiento de amistades y, en general, de las relaciones sociales.

Por último, además de considerar al desarrollo cognoscitivo y a la capacidad de ponerse en el lugar del otro, como los factores explicativos del desarrollo moral y por ende, del desarrollo de la noción de justicia, es importante tomar en cuenta otros factores. Los valores más apreciados en las diversas culturas, las expectativas e ideas sobre el desarrollo, las prácticas de crianza y educación de niños y niñas e incluso las clases sociales y medios de procedencia, además de sentimientos como la empatía, juegan un papel importante en el desarrollo de la noción de justicia.

Referencias

- Apel, K. O. (1991). *Teoría de la verdad y ética del discurso*. Barcelona; España: Paidós.
- Aristóteles, J. L. (1970). *Ética a Nicómaco (Traducción)*. Madrid, España: Instituto de Estudios Políticos.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo*. Madrid, España: Alianza.
- Cubells, F. (1979). *Los filósofos presocráticos*. Anales del Seminario de Valencia, Valencia, 24 – 25.

- Cubillos, C. (1994). *La noción de justicia distributiva en niños de primero, tercero y quinto grado de educación básica*. Tesis de Maestría no publicada, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Damon, W. (1977). *The social world of the child*. San Francisco, U.S.A.: Jossey-Bass.
- Damon, W. (1988). *The moral child*. New York, U.S.A.: Free Press.
- Habermas, J. (1985). Philosophical notes on moral judgment theory. In H. Hartman and R. Wakenhut (Eds.). *Moral development and the social environment*.
- Hegel, G. (1988). *Principios de la filosofía del derecho*. Barcelona, España: Edhasa.
- Hobbes, Th. (1990). *Leviatán o la materia (Traducción)*. Valencia, España: Universidad de Valencia.
- Kant, I. (1989). *La metafísica de las costumbres (Traducción)*. Madrid, España: Tecnos.
- Kohlberg, L. (1978). El niño como filósofo moral. En J. Delval (Ed.). *Lecturas de Psicología del niño*. Madrid, España: Alianza.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao, España: Descleé De Brouwer.
- Kruger, A. (1993). Peer collaboration: Conflict, cooperation, or both? *Social Development*, 2, 165-182.
- Light, P. & Perret-Clermont, A. (1989). Social context effects in learning and testing. In A. R. Gellatly, D. Rogers & J. Sloboda (Eds.). *Cognition and social worlds* (pp. 99-112). Oxford, U.K.: Clarendon Press.
- Locke, J. (1892/1960). Some thoughts concerning education. In R. H. Quick (Ed.). *Locke on education* (pp. 1-236). Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Martínez, E. (1999). *Ética*. Madrid, España: Eudema.
- Marx, C. y Engels, F. (1978). *Manifiesto del Partido Comunista*. Moscú, URSS: Progreso.
- McGillicuddy-De Lisi, A., Watkins, C. & Vinchur, A. (1994). The effect of relationship on children's distributive justice reasoning. *Child Development*, 65, 1694-1700.
- McNamee, S. & Peterson, J. (1986). Young children's distributive justice reasoning behavior, and role taking: Their consistency and relationship. *Journal of Genetic Psychology*, 146, 399-404.
- Piaget, J. (1977). *El Criterio Moral en el Niño*. Barcelona, España: Fontanela.
- Platón (1973). *La república o el estado (Traducción)*. Madrid, España: Espasa-Calpe.
- Puig, J. M. y Martínez, M. (1989). *Educación moral y democracia*. Barcelona, España: Alertes.
- Rawls, J. (1978). *Teoría de la justicia*. D.F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Real Academia Española (2004). *Justicia*. En el Diccionario de la Real Academia Española. Recuperado en el 2005 de la página oficial de la Real Academia Española: <http://www.rae.es/>
- Walzer, M. (1993). *Las esferas de la justicia*. D.F., México, Fondo de Cultura Económica.

La Violencia Carcelaria

Miguel Padrón
miguelpvzla@cantv.net

Escuela de Psicología
Universidad Central de Venezuela

Resumen

Se reportan resultados parciales de una investigación sobre la Violencia Carcelaria en Venezuela, promovida por la Cátedra de Psicología General, de la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela y por el Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico: PG 07-18-4926-2001. Se presenta una alternativa al abordaje tradicional del tema, basado en el inventario de muertos y heridos, a través del intercambio directo entre el equipo de investigadores y miembros de cuatro factores claves del medio carcelario: Internos o Reclusos, Custodia del Ministerio del Interior y Justicia, Técnicos y Guardia Nacional, siguiendo una pauta de diálogo e intercambio, que explora: la concepción, las causas, las principales manifestaciones y las alternativas de solución, a la violencia carcelaria, mediante Grupos de Discusión. Una matriz de respuestas por agentes y criterios, resume los resultados de la investigación.

Palabras claves: violencia carcelaria, grupos de Discusión, prisión rehabilitadora, pena privativa de libertad

Abstract

Partial results of a research on Jail Violence in Venezuela are reported. This research is promoted by the Staff of General Psychology of the School of Psychology from Universidad Central de Venezuela and by Grant No PG 07-18-49026-2001 from CDCH. In this work an alternative to the traditional focus on the theme based on dead and injured people inventory through the direct exchange between the researchers team and four key members of the jail environment: Inmates or Prisoners, Custody of the Internal Minister and Justice, Technicians, and National Guard is provided. A pattern of dialogue and exchange is used which explores: the conception, the causes, the main manifestations and solving alternatives to jail violence by means

of Discussion Groups. A matrix of responses by agents and criteria summarizes the results of the investigation.

Key words: *prison violence, focus groups, rehabilitating prison, privative of liberty sentence*

Sea que la veamos desde la perspectiva biologicista del comportamiento agresivo animal o en su dimensión genérica de fenómeno social, la violencia configura uno de los rasgos más peculiares del comportamiento humano, lo que la convierte en temática de estudio preeminente para las Ciencias Sociales de hoy.

En la actualidad, el interés por el estudio de la violencia se ha incrementado en virtud de una inusitada proliferación de hechos sociales cruentos y novedosos que parecen reflejar los efectos impactantes de un trance epocal como el fin de la guerra fría, el derrumbe del llamado mundo socialista y la superación aparente de la confrontación Este – Oeste, que ha visto emerger procesos de significación especial, en el ámbito mundial, como la globalización del mercado, el terrorismo internacional, el uso avasallante de los sistemas informáticos y comunicacionales en redes, nuevas forma de luchas religiosas y por ideales identitarios, los movimientos ecológicos, secuestros políticos y extorsivos, el sicariato, las migraciones y los desplazados, las democracias participativas, el autocratismo, la defensa de la Derechos Humanos, la violencia carcelaria, la coexistencia de la vieja guerrilla de los años 60's, con el narcotráfico y el paramilitarismo, entre otros que aunque resulte ya una expresión bien trillada, han comprometido seriamente la idoneidad del instrumental conceptual de la Teoría Social, para su análisis y comprensión.

De las diversas formas de expresión de la violencia que hoy se dan en nuestro medio, esta investigación se compromete con la violencia carcelaria, una modalidad de relación social que aunque parece afectar a primera vista, exclusivamente a quienes la padecen, es decir, a los imputados o sentenciados y tal vez a sus familiares, también involucra directamente al resto de los factores que conviven en los centros penitenciarios y por supuesto a toda la sociedad, desde una perspectiva de análisis más amplia.

De la violencia carcelaria se habla, muy frecuentemente, en términos de cifras, de estadísticas y números, en general, que informan sobre los muertos y heridos por armas blancas y de fuego, sobre los motines, las fugas, las requisas, los enfrentamientos entre bandas de internos por el control del mercado, entre otras actividades que ocurren con mucha frecuencia en los recintos carcelarios, venezolanos o extranjeros. También suelen formar parte

de esta noción de violencia carcelaria, los informes acerca del decomiso de armas de fuego, armas blancas, granadas, drogas, entre otros, realizadas al interior de los recintos carcelarios, bien sea en la requisa habitual a los propios internos o a sus familiares, al momento de la visita.

Es justo reconocer que en los últimos años el tratamiento del fenómeno ha visto aparecer, al lado del ideologizante inventario de muerte y sangre de reclusos, un esfuerzo orientado hacia el análisis de la causalidad de esa violencia, a partir de la incidencia de otros agentes o factores: humanos, de infraestructura física, jurídico – conceptuales, de administración y gerencia institucional, que junto con los internos o reclusos, configuran la institución carcelaria y tratan de garantizar la consecución de sus objetivos y metas como institución estatal.

Compartiendo el supuesto general según el cual, *la violencia carcelaria es consustancial a los sistemas penales*, Rosales (1997) y admitiendo igualmente que las fuentes de la violencia carcelaria pueden desentrañarse, en el plano teórico, a partir del análisis de la relación entre la institución carcelaria y el concepto de violencia legitimada (Hernández, 1973), nuestra investigación se propone conocer, en la presente etapa, la concepción, la causalidad, las principales manifestaciones y las posibles alternativas de superación de la violencia carcelaria, desde la perspectiva de los cuatro agentes más significativos del ambiente carcelario, es decir, los Internos, los Custodios del Ministerio del Interior y Justicia, los Guardias Nacionales y los Técnicos de los siguientes centros penitenciarios: Centro de Rehabilitación y Trabajo Artesanal El Paraíso “La Planta”, el Instituto Nacional de Orientación Femenina INOF, el Internado Judicial Capital, El Rodeo I y el Centro Penitenciario Región Capital Yare I.

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Describir, analizar y comprender los hechos y situaciones de violencia que se producen en las instituciones carcelarias decididas para este estudio, dentro de un marco racional e histórico-social global, en los cuales tanto la concepción jurídico penal prevaleciente, como el ejercicio habitual represivo, por acción u omisión de los agentes y situaciones en cada centro penitenciario, ignoran o minimizan la finalidad rehabilitadora de la privación de la libertad, en la institución carcelaria.

Objetivos Específicos

1. Describir y analizar el grado de congruencia entre el nivel de conocimiento de los fines y objetivos de la institución carcelaria y el desempeño real y efectivo de cada uno de los agentes de dicha institución.
2. Analizar y comprender las distintas situaciones y actividades que se realizan habitualmente dentro de los recintos carcelarios en estudio, en función de la finalidad rehabilitadora de la institución carcelaria.

Objetivos de la Primera Etapa

1. Establecer condiciones organizativas y ambientales apropiadas, en cada penal, para el desarrollo de las actividades que garanticen el logro de las metas previstas. En esta etapa centraremos la atención en realizar las actividades necesarias para lograr las metas del primer objetivo específico planteado.
2. Seleccionar la bibliografía requerida para el desarrollo de los objetivos de esta etapa e iniciar el trabajo de análisis, elaboración y síntesis de la información recogida en las actividades correspondiente.
3. Revisar con cada uno de los agentes activos del personal entrevistado, los resultados preliminares de las discusiones realizadas por el equipo de investigadores, para una nueva elaboración que posibilite integrar, tanto la revisión de sus propios autores, como la visión integral de los resultados del trabajo realizado.

Fase I

1. Presentar ante la Dirección de Custodia del Ministerio del Interior y Justicia el Proyecto de Investigación completo, así como los objetivos previstos para cada una de las etapas a desarrollar en los cuatro centros penitenciarios seleccionados para la investigación.
2. Tramitar ante la Dirección de Transporte de la Universidad Central de Venezuela, los vehículos necesarios para el traslado de los grupos de investigadores, a los correspondientes centros penitenciarios de la capital y de las poblaciones del Estado Miranda, según el siguiente plan:

En Caracas:

Centro de Rehabilitación y Trabajo Artesanal El Paraíso “La Planta”.

En el Estado Miranda:

Instituto Nacional de Orientación Femenina INOF - Los Teques.

Centro Penitenciario Región Capital El Rodeo I Guatire.

Centro Penitenciario Región Capital Yare I San Francisco de Yare.

3. Analizar y discutir, con todos los miembros del equipo de investigación, el proceso gradual de acercamiento y comprensión de la naturaleza de la institución carcelaria y las implicaciones que la permanencia en este tipo de recinto pudiera tener sobre la seguridad física y emocional de los integrantes del equipo de investigación, según las particularidades de la relación que se vaya estableciendo con los diferentes agentes, en especial con los internos o reclusos.
4. Sobre la base de las incidencias que el proceso de conocimiento y adaptación al medio carcelario, vaya teniendo sobre la consecución de los objetivos de la etapa, se discutirán las alternativas de trabajo que mejor se adapten a la particularidad de cada centro, teniendo en cuenta la necesidad de garantizar los objetivos de la investigación en su conjunto.
5. Discutir la rutina habitual del ambiente carcelario, como contexto real de las contradicciones entre la legislación penitenciaria vigente y las posibilidades de su implementación, que consigue en las diversas manifestaciones de violencia carcelaria, una alternativa de resolución más efectiva e inmediata, que la que puede lograr, a más largo plazo, a través de la promesa de reinserción social como prescripción legal, en un medio donde las actividades de trabajo, estudio y deporte, no pasan de ser iniciativas mínimas, para internos muy interesados, mientras la gran mayoría de la población carcelaria, sobrevive en un ambiente de grandes precariedades, sometidos a presiones y riesgos de sus derechos humanos, expuestos a vicios, corrupción y decadencia generalizada.

Fase II

El inicio de la segunda fase supone haber alcanzado un conjunto de condiciones mínimas necesarias para el desarrollo efectivo de la investigación. Comenzando por las autoridades universitarias, quienes deben asegurar los medios para trasladar al personal de investigación, a sus correspondientes centros de trabajo y regresarlos al recinto universitario al

concluir el mismo. De igual manera, las instancias de dirección, cuerpos y funcionarios del gobierno, relacionados con las actividades penitenciarias, habrán concluido el procesamiento de la permisología necesaria para asegurar el acceso del personal y equipos de trabajo, a los respectivos centros de investigación.

Las autoridades de cada penal deben garantizar los espacios y las facilidades de trabajo, en condiciones mínimas de seguridad y protección. Dadas las relaciones de trabajo antecedentes, con la Cátedra de Psicología General, se tomará el Centro de Rehabilitación y Trabajo Artesanal, El Paraíso, ubicado en la ciudad de Caracas, como centro piloto para monitorear el desarrollo de la investigación en los demás penales, previendo la consecución de los objetivos de esta etapa, en la secuencia que posibilite la dinámica real de cada centro penitenciario en particular. Esta última consideración es fundamental para la evaluación del curso ordinario de la investigación, porque se trata de centros penitenciarios con una dinámica social muy propia, signada, predominantemente, por incidencias violentas de confrontación, entre los cuerpos de resguardo y seguridad y la población penal, que terminan, generalmente, en saldos trágicos de sangre y muerte. Con base en lo precedente, el desarrollo de la primera etapa prevé los siguientes aspectos:

1. Realizar reuniones generales con todo el personal del proyecto, para discutir los elementos comunes de orden teórico – metodológico y de carácter práctico, imprescindibles para el desarrollo del trabajo investigativo. Estas reuniones estarán dirigidas a resaltar el carácter integrador y único del proyecto de investigación, analizando críticamente los efectos que las particularidades de cada uno de los centros puedan tener sobre los resultados del proyecto en su conjunto.
2. Luego de haber discutido y analizado la problemática de la violencia carcelaria, con los distintos agentes que conviven en cada penal, se promoverán reuniones entre los investigadores y dichos agentes, para discutir las coincidencias y disparidades más relevantes de sus apreciaciones.

Para los investigadores, el trabajo no consiste en inventariar las coincidencias y disparidades manifiestas en torno a la multicausalidad de la violencia, sino más bien, en analizar la racionalidad de las omisiones y la significación de la negación de los intercambios entre algunos agentes, como la Guardia Nacional y los internos, por una parte y los Custodios y los Guardias, entre otros.

3. El cierre de esta primera etapa prevé la presentación y discusión de los resultados preliminares de nuestra investigación, en un escenario de más amplio alcance, conformado por investigadores de la problemática carcelaria, de las siguientes universidades: *Universidad de Los Andes, Universidad del Zulia, Universidad de Carabobo, Universidad de Oriente y Universidad Gran Mariscal de Ayacucho*, en un evento titulado *Primeras Jornadas de Violencia Carcelaria*, cuya parte inicial consiste en una *Video – Conferencia Nacional*, que se llevó a cabo en el auditorium de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela en el 2005, con el propósito de intercambiar experiencias y resultados del trabajo penitenciario, y de incentivar la planificación y desarrollo de nuevas investigaciones, en el área, especialmente, en el aspecto de la violencia, con la aspiración de configurar un proyecto de investigación nacional que incluya a todos los centros penitenciarios del país, y que posibilite presentar proyectos y alternativas factibles, para encarar el dramático e histórico cuadro de la violencia carcelaria en nuestro país.

Metodología de la Primera Etapa

El norte de nuestra propuesta investigativa apunta hacia el análisis y comprensión de las situaciones de violencia generadas en el recinto carcelario, a partir del conocimiento de las vivencias cotidianas de los agentes humanos que hacen vida activa en la propia institución, tratando de trascender el afán de constatación directa de los hechos violentos y sus protagonistas, mediante la reflexión e implementación sistemática de un marco metodológico que nos permita articular coherentemente un conjunto de estrategias, técnicas y procedimientos para el abordaje del fenómeno, la recolección de la data y su posterior tratamiento, en términos de la discusión de sus resultados y su interpretación en función de los objetivos de la investigación.

Cárcel y Violencia, dos Conceptos Claves para Nuestra Investigación

El primer paso de nuestra reflexión metodológica nos condujo a precisar claramente las dos instancias de análisis más significativas de la investigación: la institución social “cárcel” y el fenómeno de la violencia.

Iniciamos un intenso y sostenido proceso de discusión, con todos los miembros del equipo de trabajo, que incluyó la revisión, selección, análisis crítico y discusión de las fuentes bibliográficas más idóneas para el estudio y

comprensión de ambas instancias. Este esfuerzo nos permitió configurar un marco racional e histórico – social para comprender ambas instancias en su perspectiva actual.

Salvando algunas diferencias ideológicas sobre la valoración social de la cárcel y algunas preferencias personales sobre las fuentes bibliográficas consultadas, los miembros del equipo de investigación, discutieron y analizaron el carácter histórico – social de la institución carcelaria, a partir de dos fuentes bibliográficas básicas: la obra de Foucault (1975) *Vigilar y Castigar* y de Rusche y Kirchheimer (1984) *Pena y estructura Social*. Del primer autor resaltamos la repercusiones más notables del cambio operado en la cárcel del siglos XVII, con el reemplazo del Suplicio como castigo aplicado a los infractores de la ley, por un concepto más acorde con el espíritu ilustrado del siglo XVIII, la pena privativa de libertad, principio sobre el cual está montado todo el sistema carcelario del mundo actual y al cual se adscriben las funciones de retribución y prevención.

Los especialistas suelen abonar al saldo de la retribución un considerable número de aciertos, especialmente en lo atinente a la medida y proporcionalidad de las penas, sin que ello merme en nada su desprestigiada imagen de ruta fácil para la venganza y retaliación.

La función preventiva de la pena privativa de libertad, que impulsa ardorosamente el tratamiento y la reinserción social del delincuente, luce hoy bien posicionada, al menos dentro del sistema penal de occidente, en los esfuerzos de búsquedas de mejoras de los sistemas penitenciarios, como parte del empeño de profundización de la democracia de los Estados.

Sobre el fracaso de las aspiraciones re-socializadoras de la prisión, existe hoy acuerdo casi unánime, no obstante, la emergencia de propuestas alternativas sólidas y confiables, no aparecen por ninguna parte. La concepción foucaultiana no sólo reconoce el fracaso de la propuesta resocializadora de la prisión sino que además ofrece una argumentación racional justificadora de tal fracaso, en el ocultamiento del inmenso poder controlador de la sociedad, tras el empeño de la ideología rehabilitadora de la prisión y de los incansables intentos de reformas.

Particularmente útil y orientador para la comprensión de la tesis foucaultiana sobre la prisión rehabilitadora, resultó la lectura del trabajo titulado, *El sentido histórico de la prisión rehabilitadora (I): un marco foucaultiano*, de Contreras y López (2000) (Existe una parte II de este artículo, publicado por Capítulo Criminológico, al cual no hemos tenido acceso todavía).

El otro marco referencial bibliográfico asumido por el equipo para el desarrollo de la investigación, constituido por la obra *Pena y Estructura Social*, ya citada, dirige el énfasis del análisis de la problemática carcelaria, hacia la determinación de los factores y procesos sociales. El equipo analizó críticamente las argumentaciones y los modelos de análisis seguidos por los autores, al relacionar las particularidades de ciertos tipos de castigos con las relaciones productivas de distintos sistemas de producción, con miras a indagar sobre el origen de los sistemas penales y las características de las prácticas penales, en función de las fuerzas sociales que las impulsan. De la misma manera, analizamos la consistencia argumental y la fundamentación empírica de las tesis que afirman el predominio de las clases sociales menos favorecidas, en la conformación de la población penal. Este tipo de argumentación resulta más fácil de verificar, acudiendo directamente a los propios centros de trabajo o a los registros estadísticos tanto penales como laborales.

Respecto a la violencia carcelaria, los miembros del equipo de investigación procedieron a la selección, revisión y discusión de la bibliográfica pertinente al fenómeno social de la violencia, en sentido general, por considerar que ésta configura uno de los rasgos más característicos de la sociedad actual. La decisión tomada nos permitió contextualizar la violencia carcelaria en un marco conceptual amplio del fenómeno, que si bien no nos sirvió para ubicarla dentro de un cuadro específico, de un diagrama representacional determinado, si nos brindó un conjunto de criterios o claves para interpretar ciertos rasgos de la violencia que tiene lugar al interior de la prisión, bien sea como forma de expresión o en sentido instrumental, de los niveles de crisis o conflicto de la realidad social presente en los penales seleccionados para nuestra investigación, como por ejemplo, el notable incremento de la población cristiana evangélica en las cárceles estudiadas, o la posible explicación del aumento de los cantos de alabanza a Dios, en las ceremonias cristianas evangélicas, cuando surgen enfrentamientos armados entre bandas de un penal, entre otras.

El equipo de investigación asumió el análisis crítico y sistemático de los planteamientos hechos por Wieviorka (1997) en su obra *El Nuevo Paradigma de la Violencia*. Constatando la emergencia del Fenómeno de la Violencia en diferentes momentos de la historia de la sociedad, y reconoció la crisis profunda que atraviesa la Teoría Social actual, para estudiar y comprender dicho fenómeno, con toda la complejidad con que se manifiesta hoy día.

Decisivo para nuestra comprensión del fenómeno, resultó la información específica y el modelo analítico general expuesto por el autor para caracterizar los efectos de los cambios operados en cuatro instancias

sociales claves, para entender las dimensiones de la violencia de hoy: El Sistema Internacional, El Estado, la Sociedad al interior del Estado y el Individuo.

La Violencia Carcelaria en las Claves de la Sociedad Actual

Para los miembros del equipo de investigación, la discusión crítica de los planteamientos de Wieviorka (1997), contribuyó a formar esquemas de análisis de los hechos observados en los escenarios carcelarios directos y a inducir claves interpretativas de esos mismos hechos, para configurar modelos de integración y esquema de funcionamiento, aplicables, por igual, a la lectura de los escenarios carcelarios reales o a las exposiciones de otros analistas.

El interés de este esfuerzo no radica en la creación de inventarios convencionales o recetarios prácticos para estudios puntuales, sino básicamente, en alternativa de descubrimiento de claves de lectura e interpretación de sucesos violentos en ambientes carcelarios, con alta capacidad generativa de nuevas claves, según los cambios de escenarios y los fines y propósitos de la investigación.

Puesto que se trata de percibir y comprender la violencia de hoy, se hace necesario considerar el rol que van a jugar los medios impresos, radio eléctricos, audiovisuales y los sistemas informáticos y comunicacionales, que son hoy parte de la vida social común, en la difusión de las noticias sobre los hechos violentos que ocurren en el mundo y que a menudo hacen que los espectadores o usuarios, no sepan distinguir un hecho real de violencia, de una representación mediática o virtual de ésta, tal como ocurriera a una niña caraqueña del sector El Cementerio, al ver la imagen de su hermano, en un noticiero de televisión que reportaba las incidencias de un secuestro que el mismo protagonizaba.

En relación con la temática específica a investigar, la violencia carcelaria en Venezuela, resultó importante, desde el punto de vista metodológico, para el grupo de trabajo, constatar que no estaba inaugurando esta línea de investigación. La tradicional fama de institución violenta y tétrica, que acompaña a nuestras cárceles, es de vieja data, y suele vincularse a la existencia de varias obras escritas en la primera mitad del siglo XX, ubicadas dentro del género literario y con clara intencionalidad política, que dan cuenta de las atroces agresiones de los carceleros de gobiernos dictatoriales, contra los presos políticos opositores.

Entre las investigaciones y trabajos que nutrieron nuestros esquemas metodológicos y contribuyeron a la elaboración de criterios para la interpretación de los resultados de nuestro trabajo, debemos citar la investigación de Gómez (1971; 2000); Hernández (1973) *La Violencia en la Cárcel Venezolana*; Linares (1981) *El Sistema Penitenciario Venezolano*; Rosales (1997) *Cárcel y Violencia (Una aproximación socio jurídica a la violencia penitenciaria en Venezuela)*; y Pérez y Rosales (2002) *La Violencia en el Espacio Carcelario*.

La Técnica de Grupos de Discusión

La intensa experiencia de trabajo con la técnica de entrevistas individuales y grupales y con la técnica de Grupos de Discusión, así como las numerosas sesiones de análisis, evaluación y síntesis del material transcrito de las grabaciones de los diferentes agentes del centro penitenciario piloto, resultó la actividad más agotadora y a la vez la más productiva y enriquecedora, para todos los miembros del equipo, en esta primera etapa, porque exigía discutir la pauta de trabajo de cada sesión, asegurar los insumos necesarios para discutir los resultados y finalmente, debatir las formas de analizar, elaborar e integrar, esos resultados en función de los objetivos de esta primera etapa, es decir, la concepción de violencia de cada agente, las manifestaciones más comunes, las causas y las alternativas de solución de esa violencia, en la visión de cada agente, con el propósito de encontrar las coincidencias y divergencias, entre todos los sujetos de la investigación.

El equipo realizó un análisis de contenido de lo dicho por los agentes, para derivar las conclusiones de la primera etapa y un análisis más elaborado de los datos textuales, a través del programa computarizado SPAD.T-4.5 (Lebart, Morineau, Bécue, Haeusler, 2000), realizado por el asistente del proyecto en esta primera etapa, que sirvió para contrastar con los resultados del análisis de contenidos.

Resultados Parciales de la Investigación

Dado que la pauta metodológica seguida en nuestra investigación establece una conversación abierta entre los investigadores y cada uno de los agentes de cada penal, es decir, Los Internos, los Técnicos, los Guardia Custodios y la Guardia Nacional, del Centro de Rehabilitación y Trabajo Artesanal de El Paraíso, el Instituto Nacional de Orientación Femenina, el Internado Judicial Rodeo I y el Centro Penitenciario Región Capital Yare I,

sobre la concepción general de violencia, de cada uno de ellos y acerca de las causas, las principales manifestaciones y las posibles alternativas de solución de esa misma violencia, en cada uno de esos penales, presentamos las matrices de análisis de las respuestas más comunes ofrecidas por los agentes.

Las tablas 1, 2, 3 y 4, proceden del análisis textual de la información recogida específicamente en el Centro de Rehabilitación y Trabajo Artesanal del El Paraíso.

Trasladados a los centros penitenciarios donde se desarrolla, en su cruda realidad, la problemática que nos ocupa, decidimos aproximarnos a sus agentes directos, es decir, los que la protagonizan y a la vez la padecen diariamente, pero no para presenciar o dar cuenta de los actos de violencia que reportan los medios de difusión de masas, sino a compartir, con una población predominantemente joven, bajo condiciones de privación de libertad, en un escenario que sin dejar de ser profundamente humano, impresiona fuerte por su precariedad, su abandono y deterioro de la planta física y por las ocas de recelo, angustia, rabia y desesperación, en los rostros de sus habitantes, que no son sólo los internos o reclusos sometidos a su proceso legal específico, sino también los Guardas Custodios del Ministerio del Interior y Justicia, los Guardias Nacionales y el personal Técnico que trabaja en el complejo proceso de atención a los reclusos.

Tabla 1
Concepción de Violencia

Internos	Técnicos	Custodios	Guardia nacional
Agresión	Violación de los derechos humanos	Lesiones	Acción contra la voluntad de otras personas
Violación de los derechos humanos	Maltrato por las Autoridades	Ataque para provocar uso de fuerza	Irrespeto
Peinillazos, robos	Sometimiento con atropellos	Lesión, amenaza y venganza	Falta de consideración hacia el otro
Destrucción de lo ajeno	Abusos	Asesinatos	
		Pérdida de la razón por consumo de drogas	

Tabla 2
Causas de la Violencia

Internos	Técnicos	Custodios	Guardia Nacional
Falta de clasificación Mentalidad represiva de la Guardia nacional	Falta de clasificación Requisas, drogas y armas	Falta de clasificación Consumo y tráfico de drogas	Falta de Autoridad Consumo de drogas
Retardo procesal	Hacinamiento	Hacinamiento	Enfermedades mentales
Defensa de la Vida	La infraestructura y el Hacinamiento La visita como suministro	Predisposición hacia los internos Enfrentamiento y pelea por el control del pabellón Polarización policía-ladrón	Excesivo tiempo libre Defensa del cuerpo castrense Falta de programas de educación y de trabajo

Tabla 3
Manifestaciones de la Violencia

Internos	Técnicos	Custodios	Guardia Nacional
Actitud de los Guardias Nacionales hacia los internos	Enfrentamiento entre internos	Organización de los internos para enfrentar a la Guardia Nacional.	Posesión de las armas de fuego (chuzos, chopos etc.) y drogas.
Robo, requisa y destrucción de la propiedad personal	Maltrato al interno Destrucción de pertenencias de los Internos	Riñas entre Internos. Venganza contra internos en libertad.	Túneles, motines y golpizas Amenazas e imposición de normas entre internos Abusos sexuales entre internos.

Tabla 4
Alternativas de Solución para la Violencia

Internos	Técnicos	Custodios	Guardia Nacional
Clasificación de los delitos	Clasificación de los internos Desarrollar proyectos de microempresas Generar trabajo y diversas actividades Mejorar la infraestructura	Clasificación de los Internos Trato humano para los Internos Dar orientación a los Internos Abrir oportunidades a los Internos Respetar a los Internos	Clasificación de los Internos

Aunque el énfasis en la primera consideración sobre cuál es la concepción de violencia de los agentes de los centros penitenciarios, estuvo dirigido a indagar sobre la idea general del fenómeno o un concepto más o menos propio de cada agente, para caracterizar en sentido general, a la violencia, fue notoria la apelación inmediata al medio donde se desenvuelven todos y a su papel dentro del mismo. Antes que una abstracción simple de la violencia, todos tomaron la referencia de su actividad cotidiana para describir casi operacionalmente la que tienen en mente cuando hablan de violencia.

Los datos posibilitan hablar de una gruesa distinción entre la concepción de los Custodios y la Guardia Nacional, por una parte, y los Internos, por la otra, según la cual, estos últimos son agredidos y maltratados por los primeros, mientras que éstos aluden a situaciones y circunstancias, como rencillas, amenazas, estados irracionales por uso de drogas, irrespeto y desconsideración, que justifican el uso de la fuerza para restaurar el orden.

Los Técnicos parecen asumir la distinción entre agredidos y agresores, hablando de una violencia que padecen los internos y de abusos sobre ellos mismos, por parte de la Guardia Nacional.

En relación con las causas de la violencia, destaca la falta de clasificación de los Internos como factor común para todos ellos, no obstante, es posible destacar dos planos de las atribuciones causales esgrimidas por los cuatro agentes, el primero corresponde a aquellas fallas o incumplimientos de deberes y responsabilidades institucionales, tales como la falta de clasificación, el trato dado a los visitantes, los retardos procesales, los traslados, entre otros.

Un segundo plano es el que corresponde a las precariedades de la infraestructura carcelaria, entre ellas, espacios inapropiados para la convivencia humana en el penal y el hacinamiento de los internos. Pero surgen también un conjunto de factores causales de la violencia que tienen un origen casi específico de los actores, por ejemplo, derivados de los internos encontramos el tráfico y consumo de drogas, los conflictos por control territorial, la elaboración artesanal y el tráfico de armas blancas y de guerra. Por parte de las autoridades las requisas, los excesos y abusos de custodios y Guardias nacionales.

En relación con las manifestaciones de la violencia, observamos gran polarización entre las respuestas de los Internos, por una parte, y la de los Custodios y Guardia Nacional, por la otra. Los primeros identifican los hechos violentos desde la posición de víctimas, mientras que Custodios y Guardias, hablan de la violencia, predominantemente en términos de su justificación, en función de un ejercicio de poder o autoridad, basado en la obligación legal de mantener la seguridad y normalidad del centro penitenciario.

Respecto a las alternativas para superar la violencia carcelaria, destaca de manera notoria una cierta coincidencia entre las respuestas de los técnicos y los custodios, sobre la posibilidad de encontrar salidas alternativas, siendo puesto el énfasis de los técnicos en el desarrollo de actividades diversas, proyectos y empresas de trabajo, mientras que el custodio las enfoca más hacia las mejoras de la relaciones con los internos, en cuanto al trato humano y respetuoso y la creación de oportunidades. Todos los agentes coinciden en que la clasificación de los internos constituye una alternativa para la superación de la violencia.

Conclusiones

Más allá de su cuantificación real o estimada, como hecho social, la violencia carcelaria tiene estatus de existencia real en nuestro medio y se puede considerar un problema bastante generalizado en la región, en el cual los medios de comunicación de masas han jugado un papel decisivo, otorgándole una gran significación social, económica y política. Es evidente que en los últimos veinte años ha alcanzado niveles fuera de lo común para nuestra historia, tanto por la diversidad como por los costos directos de sus manifestaciones, en sangre y muerte.

Una de las implicaciones más comprometedoras de los niveles de exacerbación de la violencia carcelaria, es el carácter de hecho cotidiano que

parece haber alcanzado en la actualidad, al punto de comprometer la responsabilidad del Estado, por el descuido de las instituciones gubernamentales en la aplicación constitucional y la normativa jurídica, en lo relativo al sistema penitenciario.

Respecto a la situación particular de la violencia vivida en el Centro de Rehabilitación y Trabajo Artesanal de El Paraíso, mejor conocido como “La Planta”, podemos presentar las siguientes conclusiones:

Todos los agentes estudiados conciben la violencia a partir de su vivencia inmediata en el lugar donde habitan y laboran diariamente.

La causalidad de la violencia se ve dirigida, por todos los agentes, hacia hechos conectados a la estructura jurídica, tales como la ausencia de un trabajo de clasificación de los internos, los retardos procesales, los inconvenientes de los traslados, los abusos a los familiares de los internos, al momento de la visita, entre otros. Por otro lado, los problemas derivados de la infraestructura física del recinto carcelario, el hacinamiento, las condiciones infrahumanas de convivencia de los internos. De la interacción de esos dos tipos de problemas emerge un enfrentamiento entre Internos, por una parte y los Custodios y la Guardia Nacional, por la otra, que se disputan el espacio carcelario, en donde parece no haber Estado ni Derecho, sino disputa por el poder para controlar económicamente el tráfico de armas, las drogas y la seguridad de la vida dentro del penal.

El discurso sobre las manifestaciones de la violencia parece signado por una contraposición evidente entre Internos, por un lado y el resto de los Agentes, por el otro, pero a través de una dinámica de víctimas y victimarios, en las que ambos se niegan y se justifican mutuamente. La violencia visible es la del otro, emanada de sus condiciones naturales agresivas y malvadas. La culpabilización del otro, aunado a problemas estructurales y de funcionamiento del sistema penitenciario, le da el signo distintivo a diferentes manifestaciones de violencia carcelaria que difunden a diario los medios de comunicación de masas: muertes, heridos, motines, violación de Derechos Humanos, tráfico de drogas, armas blancas, granadas, además de la corrupción y maltratos de todo tipo, a la población que visita a sus familiares en los centros penitenciarios del país.

Sobre las alternativas de solución de la problemática de la violencia carcelaria, los agentes consultados diversifican sus pareceres entre la desconfianza y el pesimismo de los Guardias Nacionales, ante la imposibilidad de cambio de la mentalidad de los Internos, al parecer los únicos responsables del fenómeno en la cárcel. Los Internos y sus familiares

consideran que la única forma de terminar con la tragedia de la violencia carcelaria es sacar a la Guardia Nacional de estos recintos.

Los Custodios consultados orientan su mirada a la posibilidad de más tolerancia, mejorar el trato, orientar más a los reclusos y mejorar algunos aspectos de la cárcel como la clasificación de los internos. Los Técnicos parecen recuperar el optimismo de los seres humanos y sugieren reactivar las posibilidades de experiencias de trabajo cooperativo, micro empresas, trabajo artesanal individual o colectivo, en conexión con la comunidad para cubrir el ciclo completo de la producción, a esa escala.

Referencias

- Contreras, J. y López, H. (2000). El sentido histórico de la prisión rehabilitadora en Venezuela (I): Un enfoque foucaultiano. *Capítulo Criminológico*, 28 (1), 1- 24.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y Castigar*. D.F., México: Siglo XXI.
- Gómez, E. (1971). *Delincuencia en Caracas*. Maracaibo: Ediciones Universitarias de la Universidad del Zulia.
- Gómez, E. (2000). *Apunte sobre la delincuencia y la cárcel en la literatura venezolana*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- Hernández, T. (1973). (Coordinadora). *La violencia en la cárcel venezolana*. Caracas: Instituto de Ciencias Penales y Criminológicas-U.C.V.
- Lebart, L., Morineau, A., Bécue, M., Haeusler, L. (2000). *SPAD.T. Système Portable pour l'Analyses des Données Textuelles* (Versión 4.5) [Software de cómputo]. París, Francia: CISIA.
- Linares M. (1981). *El Sistema Penitenciario Venezolano*. Caracas: Instituto de Ciencias Penales y Criminológicas - FCJP - U.C.V.
- Pérez, P. y Rosales, E. (2002). La Violencia en el espacio carcelario. En L. Briceño y P. Pérez (Comp). *Morir en Caracas*. Caracas: Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas – U.C.V.
- Rosales, E. (1997). Cárcel y Violencia (Una aproximación sociojurídica a la violencia penitenciaria en Venezuela). *Capítulo Criminológico*, 25 (2), 49-88.
- Rusche, G. y Kirchheimer, O. (1984). *Pena y estructura social*. Bogotá, Colombia: Temis.
- Wieviorka, M. (1997). El Nuevo Paradigma de la Violencia. *Tempo Social - Rev. Social USP*, 9 (1), 5-41.

INVITADOS ESPECIALES



INVITADOS ESPECIALES

Comparando las Perspectivas de Piaget y Vygotski sobre el Desarrollo y la Educación ⁴

R. Clarke Fowler ⁵
clarke.fowler@salemstate.edu

Eliot-Pearson Department of Child Study
Tufts University, Medford, MA

Resumen

Este artículo contrasta las perspectivas discrepantes de Piaget y Vygotski sobre aspectos críticos del desarrollo intelectual (Vg. La naturaleza de la inteligencia, la relación entre pensamiento y lenguaje y la influencia de los factores sociales) y en educación (Vg. Los metas de la educación, la relación maestro-niño, el plan de estudios, la transferencia vertical y lateral y la relación entre desarrollo y educación). Este esfuerzo fue instigado por comentarios de que la investigación reciente dentro de la tradición Vygotskiana - tradición que muchos investigadores han suscrito en un esfuerzo por superar algunas de las limitaciones percibidas en Piaget - parece estar dirigiéndose, a lo largo de algunas dimensiones, de regreso en dirección a Piaget. La pregunta planteada ante este cambio percibido de dirección es, sin embargo, ¿Si estas dos perspectivas podrían integrarse? El propósito de este artículo es facilitar el debate de este importante asunto proyectando algunas de las bases teóricas que tales discusiones necesitarán cubrir.

Palabras clave: *Vygotski, Piaget, desarrollo, educación*

Abstract

This article contrasts the differing perspectives of Piaget and Vygotski on a number of critical issues in intellectual

⁴ Traducción autorizada del trabajo inédito "*Piagetian versus Vygotskian perspectives on development and education*," presentado en la reunión de la American Educational Research Association, New Orleans, April 4, 1994. Además del interés por el tema abordado, tiene una historia peculiar: llegó del Ciberespacio (29 marzo 1994) vía BITNET una red precursora de Internet [From: BITNET list server at UNBVM1 (1.8a) LISTSERV@unb.ca. Realizada por el Profesor Alfonso Orantes. Instituto de Psicología, Universidad Central de Venezuela.

⁵ El autor agradece a Tom Bidell, Kathleen Camara, Sylvia Feinburg, David Feldman y Michael Glassman por sus comentarios a un borrador previo. Copia del artículo original puede solicitarse al autor a Education Department Salem State College, Salem, MA 01970, USA. (dirección actualizada).

development (i.e., the nature of intelligence, the relationship between thought and language, and the influence of social factors) and in education (i.e., the aims of education, the teacher-child relationship, the curriculum, vertical and lateral transfer, and the relationship between development and education). This effort was spurred by observations that recent research in the Vygotskian tradition - a tradition which many researchers have subscribed to in an effort to overcome some of Piaget's perceived limitations - appears to be moving, along some dimensions, back in the direction of Piaget. The question raised by this perceived shift in direction, though, is whether these two perspectives may be integrated? The aim of this article is to facilitate debate of this important question by mapping some of the theoretical ground such discussions will need to cover.

Keywords: *Vygotski, Piaget, Development, Education*

A lo largo de los últimos 30 años, Piaget ha servido de fundamento a mucha de la investigación sobre el desarrollo del niño en los Estados Unidos. En la última década, a medida que las ciencias sociales se han preocupado cada vez más por comprender el impacto tanto de la cultura como del contexto sobre el desarrollo y la educación, la influencia de Piaget ha disminuido mientras que la de Vygotski ha aumentado. Este cambio ha ocurrido, en parte, porque las influencias culturales y contextuales se perciben como jugando un papel muy importante en la explicación de Vygotski del desarrollo y uno menor en la de Piaget. Aunque los vygotskianos contemporáneos han descrito muchos de los intentos iniciales por desarrollar las implicaciones "unidimensionales" del enfoque sociocultural de Vygotski, también han tomado en cuenta y dado la bienvenida al surgimiento, "durante 1980, de una imagen mucho más rica y amplia de la escuela Soviética y de la socio histórica" (Minick, Stone & Forman, 1993, p 5). Es interesante anotar que, sin embargo, *Contextos para el desarrollo* (Forman, Minick & Stone, 1993), el esfuerzo más reciente por producir una versión del desarrollo "más amplia y enriquecida" desde la perspectiva sociocultural, le parece a Hatano que lleva de regreso en dirección a Piaget: "Hay una reconocible tendencia...a moverse lejos de la transmisión y hacia el constructivismo" (1993, p. 163).

La pregunta que surge con este cambio percibido de dirección es: ¿En qué medida son compatibles las visiones de Piaget y Vygotski? Incluso si los investigadores están retrocediendo en dirección al constructivismo (Piagetiano), ¿pueden coincidir realmente estas dos perspectivas? Esta

pregunta, que ha sido considerada en los últimos años por varios autores, ha provocado un conjunto contradictorio de respuestas: algunos han descrito sus teorías como complementarias (Bearison, 1991; Forman & Kraker, 1985; Glassman, en prensa; Rogoff, 1988, 1990; Tudge & Rogoff, 1989 Tudge & Winterhoff, 1993; Zimmerman, 1993), otros como contrapuestas (Bakhurst, Cole, Middleton & Nicolopoulou, 1988; DeVries & Zan, 1992; Downs & Liben, 1993; Forman, 1993; Wertsch, 1985; Wozniak, 1987).

No obstante si el debate se resolviera, tendría implicaciones importantes tanto para la investigación como para la práctica. Aunque, para que ocurra un debate más amplio, se requerirá que se comprenda tanto la naturaleza de las diferencias que separan como las comunalidades que unen a estos dos pensadores, no "desde fuera", como Piaget escribió de sus críticos (Piaget en Chapman, 1988, p.1), sino desde dentro. Desafortunadamente, las obras de ambos investigadores han sido comprendidas desde fuera y, por consiguiente, rechazadas - o aun aceptadas - por razones equivocadas (Bidell, 1988, 1992). En este sentido, para facilitar la comprensión mutua y un debate bien fundado entre los campos de Piaget y de Vygotski, el presente trabajo trata de definir un conjunto de temas relevantes a la compatibilidad de las perspectivas sobre el desarrollo y la educación de Piaget y Vygotski. Como abordar plenamente tanto sus diferencias como sus semejanzas es una tarea demasiado grande para un artículo, por lo cual, este trabajo se concentrará en considerar sus diferencias.

Antes de continuar, sin embargo, es necesario comentar sobre los peligros de este esfuerzo, peligros que emanan principalmente de la limitada disponibilidad de fuentes primarias. En el caso de Vygotski, el problema serio es que la mayor parte de su obra no está todavía disponible en inglés⁶. Esta falta se debe en gran parte a que, por años, sus obras no estaban, debido a razones políticas, ni siquiera disponibles en ruso. Afortunadamente, sus obras completas han sido publicadas en ruso y están apareciendo ahora en inglés. Desafortunadamente, debido a que solamente dos volúmenes de la proyectada serie de seis ha sido publicadas en inglés, la mayor parte de su pensamiento todavía es inaccesible para quienes, como este autor, no leen ruso.

En el caso de Piaget, el problema no es que la mayor parte de su trabajo no esté disponible - de hecho existen en inglés una pasmosa cantidad de

⁶ En Venezuela circularon traducciones de Vygotski, hechas en la URSS. Algunas de estas publicaciones fueron discutidas en un Seminario en la Escuela de Educación de la U.C.V. en 1969, interrumpidos por la intervención de la U.C.V., perdiéndose el rastro de estos ejemplares (B. Rivera, comunicación personal, 8 de noviembre de 2005). En España, las monumentales *Obras Escogidas* fueron editados en 1991 en 5 tomos por Pablo del Río y Amelia Álvarez, traducidas por José María Bravo. NT

libros, artículos, y ensayos - aunque ciertos textos clave no han aparecido todavía en inglés. Específicamente, sus ensayos sociológicos (Piaget, 1977) que abordan, entre otras cosas, uno de los aspectos peor interpretados de su pensamiento: la influencia de la interacción social en el desarrollo intelectual. (Estas obras están programadas para aparecer en inglés [Piaget, en prensa] en 1994). Dada la extraordinaria consistencia teórica del trabajo de Piaget a lo largo de los años (Chapman, 1988), el limitado acceso al conjunto de sus ensayos es un problema relativamente menor, especialmente comparado con la cantidad todavía no disponible del trabajo de Vygotski.

Debido a estas limitaciones, este trabajo intenta no tanto resolver el debate sobre la compatibilidad (educativa o psicológica) de estas dos teorías, como trazar un mapa del territorio a cubrir en las discusiones entre Vygotskianos y Piagetianos. Sin embargo, al bosquejar un mapa de este terreno, el objetivo no es juzgar, pero sí explicar, en términos amplios, algunas de las principales diferencias que separan a Piaget y a Vygotski, empezando con sus distintas perspectivas sobre el desarrollo intelectual.

Perspectivas sobre el Desarrollo

Problemas de Investigación

El principal problema abordado por Piaget era la formación del conocimiento. Su enfoque del problema consistió en la elaboración de una epistemología científica: Como lo percibió, la epistemología requiere de un enfoque interdisciplinario y el principal instrumento para construirlo está en la psicología genética. Piaget sustituyó la pregunta de Emmanuel Kant de "Cómo es posible el conocimiento (Vg. matemática pura)?" con esta otra pregunta: "*¿Cómo se construye el conocimiento y es transformado en la ontogénesis?*" (Inhelder, 1992, p. xi, énfasis añadido).

En otras palabras, Piaget abordó una pregunta extraída del mundo filosófico con herramientas forjadas dentro del ámbito de la psicología científica y llamó a esta misión epistemología genética. En su raíz, este nuevo esfuerzo buscaba una "explicación de qué es lo nuevo en el conocimiento de un estadio de desarrollo a otro. ¿Cómo es posible lograr algo nuevo?" (Bringuier, 1989, p. 19).

Vygotski abordó un tipo de problema muy diferente, el cual puede describirse mejor como psicología cultural que como epistemología genética: Específicamente, buscó "especificar cómo el funcionamiento mental refleja y constituye su entorno histórico, institucional y cultural" (Wertsch, 1990, p.

115). Vygotski consideraba que la psicología podía responder esta pregunta, pero sólo explicando la conciencia y, una explicación adecuada de la conciencia, implicaba especificar en forma precisa cómo la cultura y el contexto influyen en la "reorganización gradual de la conciencia" (Lee, 1985, p. 71) dentro del individuo. En resumen, quería comprender la relación entre la conciencia y la cultura - términos que Kozulin (1990) ha considerado como elementos clave de la teoría de Vygotski. Este esfuerzo por comprender la relación entre la cultura y la conciencia lo llevó a investigar específicamente cómo la conciencia humana y su funcionamiento es elevado a niveles superiores mediante la transmisión eficiente de formas mediacionales de pensamiento desarrolladas culturalmente. Por ejemplo, intentó en su investigación describir y explicar cómo el nivel de funcionamiento intelectual de un niño se eleva cualitativamente a nivel intrapsicológico (i.e. interior) cuando domina una herramienta social, como el habla.

Por lo tanto, los problemas investigados por Piaget y Vygotski están relacionados por cuanto ambos abordan temáticas que son cruciales para cualquier descripción del desarrollo intelectual; sin embargo, sus enfoques de estos problemas difieren en dos aspectos importantes. Primero, buscaban explicar diferentes momentos del desarrollo: Piaget se concentró en la creación del nuevo conocimiento; Vygotski, por el contrario, se concentró en la transmisión y adquisición de herramientas preexistentes de conocimientos. Para resumir, Piaget estaba principalmente interesado en la invención, mientras que Vygotski lo estaba en la transmisión.

Segundo, estaban interesados en diferentes ámbitos del desarrollo intelectual. Vygotski estaba interesado en un espectro restringido de la inteligencia: concretamente, lo que era lo esencialmente humano. Lo que quería explicar, en parte, era cómo los seres humanos - y solamente los seres humanos - se encumbran por encima de sus antepasados evolutivos animales mediante la adquisición, uso, y el control de herramientas mentales como el lenguaje evolucionadas socio históricamente.

En contraste, Piaget, quien empezó su carrera intelectual como biólogo, estaba interesado en una visión amplia de la inteligencia. Es decir, le interesaba el comportamiento inteligente de cualquier organismo viviente, fuera planta o animal (1980a). Aunque la mayor parte de su investigación fue realizada con niños, estaba "convencido de que no hay ningún tipo del límite entre lo viviente y lo mental, o entre lo biológico y lo psicológico" (Bringuier, 1989, p.3). No quiere esto decir que Piaget no estaba interesado en los logros superiores de la inteligencia humana; de hecho, estaba dedicado apasionadamente a explicar el origen de la lógica, la matemática y la ciencia. Uno de sus supuestos básicos era que los mecanismos del comportamiento

inteligente (Vg. el equilibrio, la asimilación y la acomodación) eran, hablando estructuralmente, los mismos en todos niveles de la vida. A decir verdad, Cellierier (Bringuier, 1989) llama esto uno de los insights más grandes de Piaget.

Sin embargo, lo que es importante sobre los diferentes problemas que ambos abordaron, no es tanto que estos asuntos específicos los llevaran a considerar diferentes tipos de evidencias - de hecho, ambos escribieron sobre investigación realizada tanto con sujetos humanos como no humanos - pero que los problemas que escogieron investigar revelan sus diferentes opiniones sobre la naturaleza del desarrollo intelectual humano. Para Piaget, los cambios cualitativos de los aspectos de la cognición que le interesaban eran principalmente el resultado de, pero no reducidos a, factores endógenos; para Vygotski, por el contrario, los cambios cualitativos en aspectos de la cognición que le interesaban eran en gran parte el resultado de, pero no reducidos a, factores exógenos. Éstos contrastantes puntos de vista sobre los mecanismos del desarrollo cognitivo son más evidentes en sus respectivas descripciones de la influencia de la interacción social sobre el desarrollo de la cognición humana.

Influencias Sociales sobre el Desarrollo Intelectual Humano

Uno de los aspectos más incomprendidos del trabajo de Piaget se refiere a la influencia que su teoría le concedió a los factores sociales en el desarrollo. A menudo ha sido presentado como otorgándole, cuando mucho, un papel reducido o, en el peor de los casos, ningún papel a las influencias sociales. Tales críticas de su trabajo, sin embargo, están equivocadas, como lo demuestra un pasaje en una de sus obras más importantes, la *Psicología de la Inteligencia* (1966).

“El ser humano está inmerso desde que nace en un ambiente social, el cual lo afecta tanto como su ambiente físico. La sociedad, aun más que el ambiente físico, en cierto sentido, cambia al individuo, pues no sólo le obliga a reconocer los hechos sino también le suministra a través de un sistema preparado de señales, que modifican su pensamiento.”(p. 156)

Es crucial notar, sin embargo, que Piaget distinguió entre dos clases de los factores sociales: "[1] las interacciones o sociales generales (o coordinaciones inter individuales) *comunes* a toda sociedad, y [2] las transmisiones o formaciones culturales, especialmente educativas que *varían* de una sociedad a otra o de un entorno social particular a otro" (Piaget, 1976a p.148, énfasis añadido). Es decir, distinguió entre los aspectos universales de

las interacciones sociales que ocurren en todas las culturas - "En cada entorno, los individuos obtienen información, colaboran, discuten, se oponen entre sí, etc." (p.148) - y los aspectos únicos de los eventos sociales que ocurren en culturas específicas.

Debido a que Piaget, como epistemólogo genético, estaba interesado en el conocimiento en general, en contraposición al conocimiento contextual o culturalmente específico, estudió los factores sociales del primer tipo: es decir, las características universales de las interacciones sociales que los niños interiorizan a partir de los intercambios sociales. Además, para estudiar la contribución de estas características universales al desarrollo intelectual, estudiar que hace posible la creación de conocimientos en todos los contextos, tuvo que evitar estudiarlo en ámbitos específicos. Por lo tanto, se esforzó, en su investigación, eliminar los efectos de la cultura y analizar los conceptos básicos en su forma "no contaminada" (Downs & Liben, 1993). Por consiguiente, el hecho de que concientemente y a propósito se abstuvo de examinar los factores contextuales indica, no que minimizó estos factores, sino por el contrario, que "reconoció la importancia de las influencias socioculturales" (Downs & Liben, 1993, p. 179). Si él hubiera creído que los factores contextuales tenían poca o ninguna influencia sobre el desarrollo del conocimiento, en realidad no habría tenido, en primer lugar, que evitar estas influencias; ni habría dicho que, sin la verificación de las investigación transcultural, la epistemología genética se mantendría "esencialmente conjetural" (1976a, p. 160).

Aunque la especificación de las muchas formas mediante las cuales los aspectos universales de la interacción social contribuyen a la formación de las estructuras cognitivas rebasa el alcance de este artículo, vale la pena mencionar un tipo que ocurre entre los pares que es de particular importancia, es decir el conflicto cognitivo. Cuando un niño contradice o se opone a la opinión de otro, esto generalmente lleva a un desequilibrio cognitivo, una perturbación que lleva al niño a reflexionar sobre su mundo y eventualmente lo incita a construir estructuras intelectuales más adecuadas. Debido a que en las relaciones entre pares es común el conflicto, esta clase de conflicto resulta en la creación de estructuras intelectuales nuevas y válidas, Piaget valoró esta contribución al desarrollo intelectual (y también moral) (1965). Tales conflictos están entre los más importantes de los aspectos universales de la interacción social que contribuyen al desarrollo cognitivo.

En contraposición a muchas descripciones de Piaget, entonces las relaciones sociales juegan no sólo un importante, sino un papel *necesario* en su descripción del desarrollo. Las relaciones sociales, sin embargo, juegan un papel más grande, incluso uno realmente determinante, en la descripción del

desarrollo de Vygotski. Para comprender este papel, sin embargo, es importante divagar por un momento a fin de describir en qué consistía para Vygotski el desarrollo cognitivo a fin de comprender el papel que la cultura juega dentro del mismo.

Vygotski (1934/1987) planteó la existencia de dos líneas de desarrollo intelectual del niño, el natural y el cultural. Los productos de la línea natural fueron caracterizados como las funciones inferiores y los productos de la línea cultural como las funciones superiores. Para Vygotski, el momento clave en el desarrollo del niño ocurre alrededor de la edad de dos años cuando estas dos líneas se cruzan y empiezan a interactuar entre sí. Este momento es muy importante porque marca la época cuando la evolución natural empieza a ser controlada por el individuo mediante los productos de la evolución cultural. Por ejemplo, la memoria natural del niño, una función inferior, tiene determinado nivel de rendimiento que se logra en forma natural; sin embargo, cuando, mediante el lenguaje, pasa a estar controlada por el niño se convierte en memoria lógica, una función más alta, cualitativamente superior a su personificación natural.

Debido a que Vygotski postula 1) que hay dos líneas de desarrollo, y 2) este progreso cualitativo consiste en desplazarse del nivel inferior más bajo al nivel cultural superior, entonces la pregunta clave que tiene que abordar es, en forma muy sencilla: ¿cómo ocurre este cambio? Su respuesta, que asigna un papel principal a los factores sociales, se encuentra en su ley genética general de desarrollo cultural: cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces, o en dos planos. Primero aparece a nivel social y luego en el plano psicológico. Primero, aparece entre las personas como una categoría inter psicológica y luego dentro del niño como una categoría intra psicológica (1931/1981, p. 163). Esto quiere decir, como lo ha señalado Wertsch (1981) no es simplemente que "la interacción social conduce al desarrollo [de las funciones superiores del niño]...en verdad lo que él está diciendo [Vygotski] es que los *proprios medios* (especialmente el habla) empleado en la interacción social son tomados por el niño e internalizados" (p. 146, énfasis añadido). En otras palabras, el nivel de funcionamiento del niño es (cualitativamente) acentuado cuando interioriza los medios externos (anteriormente) de las relaciones sociales.

Sin embargo, es importante notar, que Vygotski no concibe este proceso como una implantación de algo nuevo en el individuo; más bien, quería representar este proceso como una reformulación (o reestructuración) de lo que el individuo ya poseía. En otras palabras, las herramientas sociales introducidas vía relaciones sociales, no crean nuevas habilidades - "La cultura no crea nada nuevo" (1931/1981, p. 166). Por el contrario, transforma

las habilidades naturales preexistentes del niño (y continuamente en desarrollo) reestructurando (o reorganizando) lo que ya posee. (Si Vygotski consiguió describir este proceso como reestructuración, más que como una importación, es, por supuesto, un tema a debatir y aun ha sido criticado por sus seguidores intelectuales [Wertsch & Tulviste, 1992], aunque Glassman [en prensa] argumenta que Vygotski tuvo en realidad triunfó en este esfuerzo).

En resumen las interacciones sociales son importantes tanto para Piaget como para Vygotski, pero son importantes para razones diferentes. Para Piaget, hacen una contribución necesaria a la invención endógena de nuevas estructuras mentales y esquemas. Por ejemplo, las interacciones sociales de los niños, especialmente aquellas con sus semejantes, son una rica fuente de conflicto cognitivo. Producen, dentro del individuo, un estado de desequilibrio que estimula, dentro del individuo, la creación de estructuras de dominio general más potentes. Para Vygotski, sin embargo, las interacciones sociales son importantes porque conducen a la apropiación (Rogoff, 1990) de destrezas y funciones desarrolladas culturalmente. Por ejemplo, las interacciones del niño con los adultos permiten que adquieran el habla, el medio principal para dominar las funciones mentales superiores. Por lo tanto, las interacciones sociales son importantes para Vygotski debido a lo que los niños toman de ellas y, para Piaget, debido a lo que los niños hacen con ellas.

La Relación entre Pensamiento y Lenguaje

Subyacente a las descripciones contrastadas presentadas por Piaget y Vygotski sobre la influencia de los factores sociales en el desarrollo, es una disputa referente a la relación entre pensamiento y lenguaje. Vygotski sostiene que el pensamiento se eleva cualitativamente cuando está mediado por el habla; Piaget sostiene que no. Esta disputa, que constituye la base del único intercambio intelectual directo (aunque póstumo) entre estos dos teóricos, será considerado más adelante. Al considerar sus diferencias, sin embargo, no examinaré los detalles específicos de este intercambio porque las críticas de Vygotski (1934/1987) a la descripción de Piaget del lenguaje han sido (justificablemente) objetadas tanto desde una perspectiva Vygotskiana (Wertsch, 1985) como Piagetiana (Brown, 1988). En su lugar me concentraré en cada una de las descripciones del papel del lenguaje (y el habla) dentro de su propia teoría.

La descripción de Vygotski comienza con la observación de que los niños aprenden a hablar colaborando con los adultos en la conversación. Esto constituye para él, una ilustración de cómo una herramienta socialmente

desarrollada no es inventada, sino adquirida por el niño. Uno de los insights más grandes de Vygotski, fue que el valor del habla no es únicamente como una herramienta externa de comunicación, sino como una herramienta interna de autorregulación y reflexión. En otras palabras, el niño se apropia del habla desde el ámbito social (inter mental) y luego aplica esta herramienta en un nuevo ámbito, es decir el individual (intra mental). Por lo tanto, el habla, que una vez medió el pensamiento social, viene a mediar el pensamiento individual; y este nuevo uso del habla aumenta cualitativamente el nivel de funcionamiento del niño.

La capacidad específicamente humana para el lenguaje permite que los niños cuenten con herramientas auxiliares en la solución de tareas difíciles, para superar acciones impulsivas, planificar la solución a un problema antes de su ejecución y dominar su propio comportamiento. Las señales y las palabras le sirven al niño primero y ante todo, como medios de contacto social con otras personas.

“Las funciones cognitivas y comunicativas del lenguaje se convierten entonces...en la base de una nueva forma superior de actividad en los niños, distinguiéndolos de los animales” (Vygotski, 1930-1935 / 1978, pp. 28-29).

El habla se convierte a nivel intra mental, en una "manera de ordenar nuestros pensamientos sobre las cosas" (Bruner, 1986, p. 72). Es esta habilidad para ordenar las cosas la que permite que los seres humanos poder trasladarse del nivel natural al nivel cultural de desarrollo y darle al desarrollo intelectual humano un carácter único. Concluyó, que por lo tanto, el uso del habla a nivel intra mental era el momento más importante del desarrollo cognitivo.

El momento más importante en el transcurso del desarrollo intelectual, que da origen a las formas puramente humanas de la inteligencia práctica y abstracta, ocurre cuando convergen el habla y la actividad práctica, dos líneas de desarrollo, anteriormente totalmente independientes. (1930-1935/1978, p.24).

Habla y lenguaje jugaron un papel muy diferente en la descripción del desarrollo de Piaget. Aunque reconoció que el lenguaje era un componente muy importante del funcionamiento intelectual humano, no le dio el puesto privilegiado que juega en la teoría de Vygotski.

Si es legítimo considerar al lenguaje como jugando un papel primordial en la formación del pensamiento, esto es así hasta el punto de que constituya una de las manifestaciones de la función simbólica, el desarrollo de la función a su vez dominado por la inteligencia en su funcionamiento total (Piaget, 1976b, p. 118).

Por lo tanto, para Piaget, el lenguaje era una manifestación importante de lo que llamó la función simbólica (o semiótica), pero esto no significa que la adquisición del lenguaje debía ser acreditada con la producción de formas superiores de conocimientos. No refutaría el hecho de que el lenguaje permite que uno tenga un diálogo interno, u "ordenar las cosas;" pero cuestionaría la proposición de que el lenguaje puede aumentar el nivel de funcionamiento con lo que él estaba interesado: concretamente, las estructuras de conocimientos intelectuales subyacentes. En resumidas cuentas, el lenguaje no es suficiente para transmitir una lógica y solamente se comprende gracias a los instrumentos lógicos de la asimilación cuyo origen se sitúa a mayor profundidad, ya que dependen de la coordinación general de las acciones de las operaciones (1971b, p. 40). Para Piaget, el lenguaje refleja, pero no produce la inteligencia. La única manera de avanzar a un nivel intelectual más elevado, no es a través del lenguaje, sino de la acción.

En resumen, Vygotski creía que el niño se apropiaba de recursos de pensamiento mediacionales del mundo social y, el más importante de estos medios, era el habla. Una vez que el pensamiento está mediado por el habla a un nivel interno, el nivel de funcionamiento del niño se eleva a un nivel cualitativamente superior. Por lo tanto, así el hombre y la mujer han transformado su mundo físico exterior mediante el uso de herramientas físicas, como el arado de acero, así han transformado su mundo intelectual interior a través del empleo de herramientas mentales, como el lenguaje (Vygotski, 1934/1987). En contraste, Piaget no le concedió en su descripción del desarrollo a los recursos mediacionales del pensamiento un papel especial, ni siquiera al lenguaje. Esto es porque no reconoció que el lenguaje podía llevar a cambios cualitativos en la estructura general del pensamiento. Para Piaget, "el lenguaje es un producto del pensamiento, en lugar de que el pensamiento sea un producto del lenguaje" (1980b, p.167).

La Naturaleza de la Inteligencia Humana

El contraste final entre Piaget y Vygotski a ser considerado en esta sección se refiere a sus concepciones sobre la naturaleza de la inteligencia. Para Piaget, la inteligencia era un constructo unitario. Creía que el comportamiento inteligente estaba subordinado a "estructuras generales de la

mente" (Gardner, 1983, p. 1983), que la habilidad de comprensión del niño estaba limitada por el nivel de desarrollo de sus estructuras intelectuales, estructuras que restringen las habilidades del niño en todos los campos. Igualmente importante, sostenía que estas estructuras generales de la mente se desarrollan en la misma secuencia, pero no necesariamente al mismo ritmo en todas culturas.

Vygotski, sin embargo, no defendió un concepto unitario de la inteligencia. Por el contrario, sostenía que "la mente no es un complejo de capacidades *generales*, sino un conjunto de capacidades *específicas*" (1930-1935, p.83, c.p. Cole, 1990, p. 92, énfasis añadido). Las capacidades específicas que concibió eran aquellas que refería como las funciones mentales superiores, las cuales incluían el lenguaje, la matemática, y la escritura. Más aun, estas habilidades no eran universales, sino culturalmente específicas.

Por lo tanto, aunque tanto Piaget como Vygotski escribieron sobre el desarrollo intelectual, sus nociones de lo que se desarrolla en la ontogenesis son muy diferentes. Para Piaget, la mente es una estructura intelectual de dominio general que evoluciona a través de las mismas etapas en todos los contextos. Para Vygotski, la mente es un conjunto de habilidades de dominio específico que no son universales sino cultural y contextualmente específicas.

Resumen

Para resumir las diferencias, delineadas anteriormente, entre Piaget y Vygotski es conveniente considerar cómo cada uno habría tratado el siguiente fragmento de Marx en el cual comenta sobre la diferencia entre el hombre y la naturaleza. "La araña realiza operaciones que evocan a un tejedor y las cajas que las abejas hacen al aire podrían deshonorar el trabajo de muchos arquitectos. Pero incluso el peor arquitecto difiere de la abeja más capaz desde el momento en que antes de construir una caja de madera ya la ha construido en su mente. Al final del proceso de su trabajo obtiene un resultado que ya existía en su mente antes de que empezara a construirlo. El arquitecto no sólo cambia la forma proporcionada por la naturaleza, dentro de las restricciones que ella le impone, sino que lleva a cabo un propósito propio el cual define los medios y el carácter de la actividad a los que debe subordinar su voluntad." (c.p. Vygotski, 1930-1935/1978, p. xiv).

Vygotski, frecuentemente citaba este pasaje de Marx, atribuido a la discontinuidad esencial que Marx planteaba entre hombre y naturaleza. De hecho, Vygotski sentía que el objetivo de una psicología realmente humana

era, en parte, explicar cómo se logró esa separación de la naturaleza. Su respuesta, brevemente, era que dominando los productos de la evolución cultural, esas herramientas semióticas que se adquieren en la interacción social, el ingeniero es capaz de ser precavido, consciente, y volitivo. Por consiguiente, el ingeniero puede desarrollar cosas conscientemente, pero la abeja no puede.

Lo que está claro en esta descripción es el importante papel que juegan las herramientas culturales para llevar a la humanidad a niveles superiores de funcionamiento intelectual. Pero lo que estas herramientas hacen posible, en última instancia, es la capacidad para una conciencia deliberada de sus propias acciones. Además, porque el ingeniero está consciente de qué puede hacer, y de qué quiere hacer, es que puede dominar sus acciones. Por lo tanto, una explicación ampliada de cómo el hombre se separa de la naturaleza es que a través de la interacción social el hombre primero se hace consciente de sus acciones y luego, apropiándose activamente y usando (interiormente) las herramientas de la interacción social, consigue gradualmente el control sobre las acciones de las que ha tomado conciencia. Por consiguiente, la discontinuidad entre hombre y naturaleza es un producto directo de la evolución cultural humana; y esta discontinuidad se mantiene actualmente mediante la transmisión cultural continua de un conjunto peculiar y diverso de herramientas semióticas que le permiten a la humanidad funcionar a un nivel superior en una variedad de contextos. Lo que la humanidad consigue en última instancia, gracias a la conciencia deliberada lograda a través de las herramientas de la cultura, es la autorregulación pero no aquella inconsciente lograda por la evolución natural, sino la autorregulación consciente que solamente puede ser lograda con el apoyo de los productos de la evolución cultural.

Piaget, que era más un biólogo que un psicólogo, habría rechazado la discontinuidad que tanto Marx como Vygotski plantearon entre la abeja y el ingeniero. En su lugar, habría insistido en la continuidad básica entre estos dos organismos biológicos. Esto no quiere decir que negaría que la mediación contribuye a la plenitud planificadora, consciente o de control; ni que negaría que el hombre puede usar herramientas semióticas para "ordenar las cosas." Lo que desafiaría, sin embargo, es la dependencia de Vygotski en la conciencia como jugando un papel principal o formativo en el funcionamiento mental superior. Objetaría esta idea en dos aspectos: primero, afirmar que Vygotski es antropocéntrico al afirmar que solamente los seres humanos tienen conciencia (Bringuier, 1989); segundo y aún más importante, rechazaría la noción de que simplemente elevando la propia conciencia se puede elevar el propio intelecto. Para Piaget, la conciencia está subordinada al nivel general del desarrollo intelectual. Es decir, solo podemos estar

conscientes de lo que nuestras estructuras intelectuales nos permiten estar consciente (1976c, 1976d).

Para Piaget, el ingeniero se hace más capaz que la abeja, no debido a la adquisición de la conciencia deliberada de sus propias acciones, sino a la construcción endógena de una herramienta de inteligencia de dominio general; una herramienta que es construida espontáneamente a través de la acción y no a través del lenguaje; una herramienta que de hecho hace posible la existencia de las mismas destrezas que Vygotski valoraba; y, en el análisis final, una herramienta que es importante, no porque conduce a niveles de conciencia cada vez más diferenciados y organizados, sino porque conduce a formas de conocimientos cada vez más válidos. Una herramienta, que de hecho, en última instancia acerca a la verdad (Wartofsky, 1971, 1983).

Evidentemente, entonces, Vygotski y Piaget han producido recuentos muy diferentes tanto de la naturaleza como de la forma del desarrollo intelectual humano. Es importante recordar, sin embargo, que estas descripciones fueron originadas como respuesta a diferentes preguntas de investigación. Por consiguiente, los intentos de comparar y contrastar estos puntos de vistas deben hacerse con sumo cuidado. Como Glick ha señalado, "la confusión se genera cuando las teorías se comparan en términos de los mecanismos sin comprender a la vez que el rango de fenómenos (los "hechos") a los que la teoría se aplica es también diferente" (1983, p. 37) La solución de Glick al problema, cuando comparaba tres teorías del desarrollo, era considerar la adecuación de cada recuento con respecto a un dominio común, la investigación del niño. Para proceder en forma análoga, se pasa a comparar las implicaciones de su trabajo para la educación.

Perspectivas sobre la Educación

Aunque hay espacio para el debate con respecto a las implicancias de Piaget y Vygotski para la educación - debate tanto dentro como entre los campos de sus respectivos seguidores - no cabe la menor duda del hecho de que cada uno tenía serias objeciones a las prácticas tradicionales de su tiempo. Aunque Piaget no escribió frecuentemente sobre la educación, cuando lo hizo, condenaba apasionadamente a la escuela por su tendencia a enseñar hechos no significativos. Le molestaban los maestros que pensaban que su "tarea no era tanto formar la mente [del niño] como sólo equiparla" (1971a, p. 160). Caracterizó esta clase de enfoque como la "maldición perdurable de la educación - el verbalismo" (1967, p.14). En forma semejante, de acuerdo a Van der Veer y Valsiner, Vygotski también sentía que un maestro no debía - de hecho no podía - ser un "proveedor de

conocimientos terminados" (1991, p. 274). La experiencia pedagógica demuestra que la instrucción directa en los conceptos es imposible. Es pedagógicamente infructuoso.

El maestro que intente usar este enfoque no logra nada más que un aprendizaje sin sentido de palabras, un verbalismo vacío que estimula o imita la presencia de conceptos en el niño (Vygotski, 1934/1987, p. 170).

Por lo tanto, Piaget y Vygotski habrían coincidido con la condena de Whitehead a los educadores que tratan de inculcar en sus estudiantes "ideas inertes" (1929, p.115). Tal empresa no era, en opinión compartida por ambos, no solo sin sentido, sino incluso perjudicial. Sin embargo, en cuanto uno se mueve más allá de esta condena compartida al "verbalismo", de qué no deben hacer los maestros, es difícil encontrar acuerdos sobre qué deben hacer los maestros. Algunas de estas diferencias se consideran a continuación, empezando por las opiniones divergentes sobre las metas de la educación.

Las Metas de la Educación

Quizás no debería sorprender descubrir que Piaget, el hombre que hizo de la creación de conocimientos nuevos el núcleo de la epistemología genética, también hizo de la creación de nuevos conocimientos el fin principal de la educación: "la meta principal de la educación es crear individuos capaces de hacer nuevas cosas, no sólo repetir lo que las otras generaciones han hecho - hombres que sean creativos, ingeniosos y capaces de realizar descubrimientos" (Piaget en Elkind, 1989, p. 115). Para conseguir esta meta, Piaget sostenía que "la segunda meta de la educación... [debería ser] formar mentes que puedan ser críticas, puedan verificar y no acepten todo lo que se les ofrezca" (Piaget en Elkind, 1989, p. 115). En otras palabras, no es suficiente sólo pensar nuevas ideas. Si esto fuera suficiente, entonces todos podríamos ser filósofos. Sin embargo, debido a que Piaget (1972) sostiene que la filosofía, a solas, no es base suficiente para producir conocimientos válidos, entonces es necesario someter a prueba nuestras nuevas ideas contra la realidad.

Por lo tanto, hablando en general, la meta de la educación para Piaget es permitir a las personas que inventen y sometan a prueba nuevos conocimientos (Forman & Kraker, 1985). Aunque los fines educativos en Vygotski no están articulados claramente como en Piaget, se aprecian en su obra más importante, *Pensamiento y Lenguaje* (1934/1987), en donde se encuentran en su teoría del desarrollo intelectual. Como fue señalado antes, Vygotski planteó la existencia de dos líneas de desarrollo intelectual: una

línea natural inferior y una línea cultural superior. Debido a que el desarrollo consiste en moverse de las líneas inferiores a las superiores, está claro que darse cuenta de tales avances del desarrollo constituye una de sus metas educativas. "el punto focal del desarrollo del niño en edad escolar es el surgimiento de las funciones mentales superiores" (p.187). Por lo tanto, para Vygotski, el trabajo de la escuela es asegurar que los niños adquieran las funciones mentales superiores, funciones como la lectura, la matemática, y la gramática.

Sin embargo, es importante notar que Vygotski defendió enseñar las funciones superiores, no sólo como un fin en sí, sino como medios de lograr la finalidad de la autorregulación consciente. El logro del nivel superior de funcionamiento permite que las personas, al igual que el ingeniero de Marx, planifiquen y logren sus propias metas. Este propósito, sin embargo, solo puede conseguirse dominando las propias habilidades naturales con la ayuda de herramientas y estructuras culturalmente transferidas e interiormente adaptadas.

Lo que no es tan visible en la obra educativa de Vygotski - al menos en sus trabajos actualmente disponible en inglés - es con qué propósito ve a las personas poniendo las habilidades que han adquirido en la escuela. Mientras que para Piaget las metas finales de invención y verificación saturan su obra educativa - efectivamente, las únicas cosas que están realmente claras sobre la obra de Piaget sobre la educación son las metas, en contraposición a los medios de la educación - tales metas generales no son evidentes en Vygotski. Por lo tanto, aunque ambos están de acuerdo en que una meta de la educación es la formación (aunque por medios diferentes) de la mente, no es, aún, evidente que coincidieron en el propósito final de este esfuerzo.

La Relación Maestro-Niño

Una de las diferencias más destacadas entre las perspectivas de Piaget y Vygotski sobre la educación se refiere a la relación entre el maestro y el niño. Aunque Piaget no escribió mucho sobre este asunto, su posición es evidente en los siguientes comentarios que escribió sobre el papel del docente. "Es obvio que el maestro como organizador es indispensable para crear las situaciones y preparar los dispositivos iniciales que planteen problemas útiles al niño. En segundo lugar, se requiere para proporcionar contra ejemplos que obliguen a la reflexión y reconsideración de soluciones apresuradas. Lo que es deseable es que el maestro deje de ser un expositor, satisfecho con transmitir soluciones ya preparadas; su papel debería ser el de un tutor que estimule la iniciativa y la investigación (1973, p.16).

Lo que está indicado implícitamente, si no explícitamente enunciado, es que el maestro y el estudiante deben estar en posiciones relativamente iguales con respecto al conocimiento. En lugar de impartir, enseñar, e informar, el trabajo del maestro es organizar ambientes, hacer preguntas de sondeo y estimular la reflexión mientras trabaja junto al alumno. Esto quiere decir que el maestro debe dejar de actuar como la fuente de conocimientos, pues este tipo de postura no conduce al niño al conocimiento verdadero, sino a conocimientos de imitación - lo que Piaget llamó "barniz escolar" (DeVries, 1990). Para formar conocimientos verdaderos, el maestro debe llevar al niño a que piense sus propias ideas, en lugar de aceptar las ideas del maestro.

Desde una perspectiva Vygotskiana, sin embargo, los maestros deben estar, en términos de conocimientos, no en una posición igual, sino desigual con respecto al estudiante. El maestro no sólo organiza ambientes y hace preguntas estimulantes, como en el enfoque Piagetiano, sino que también "explica, informa, corrige y fuerza a que explique al propio niño" (p. 215-6). Para comprender por qué Vygotski propugnó un papel más asertivo para el maestro que Piaget, es necesario, por un momento, hacer una digresión para explicar su más famoso concepto, la Zona de Desarrollo Cercano o Próximo (ZDP)⁷.

La noción del ZDP de Vygotski apareció de su crítica a las Pruebas de C.I. cuando las objetó, entre otras cosas, por subestimar las habilidades intelectuales reales de los niños al medir solamente lo que el niño podía hacer a solas y descuidando medir lo que podía hacer con ayuda (del adulto). Su punto era que si un niño podía funcionar a un nivel de 8 años solo, pero al nivel de diez años con orientación, entonces las pruebas de inteligencia tradicionales dejaban de captar esa habilidad potencial.

Propuso, por lo tanto, que el niño tiene dos niveles de desarrollo en cualquier momento. Primero, tiene una zona del desarrollo real, que representa lo que puede hacer a solas. Pero también tiene una zona siguiente de desarrollo, "que es la distancia entre el nivel del desarrollo real determinado por la solución de problemas en forma independiente y el...nivel del desarrollo potencial determinado mediante la resolución de problemas bajo la orientación adulta o en colaboración con sus pares más capaces" (1930-1935/1978, p. 86).

⁷ Para la Prof. Cristina Otálora, quien obtuvo un doctorado en la Universidad de Lomonosov, la traducción exacta sería *Zona de Desarrollo Cercano*, no obstante la traducción más común es *próximo*, lo cual es aceptable y es conveniente acogerla para facilitar la comunicación. Suele traducirse también como *Zona de Desarrollo Proximal* (sic). En ruso en alfabeto latino es: *zona bliyaichevo rasvitiia*. *Zona*, es igual que en español, *Bliya* es cerca y termina en *chevo* por declinación del verbo, y *rasvitiia* es desarrollo, también declinada. (Comunicación personal, octubre del 2005).

Habiendo definido la ZDP de Vygotski ahora se puede explicar las dos razones importantes por las cuales un maestro Vygotskiano sería en el aula más directivo que un maestro Piagetiano. Primero, el maestro explicando, corrigiendo e informando puede identificar el potencial de desarrollo de un niño. En este sentido la ZDP es usada, no para inculcar conocimientos, sino para hacer un pronóstico de las áreas inminentes de crecimiento intelectual en el niño averiguando precisamente lo que puede conseguir con la ayuda de otros. Es decir al ayudar al niño, el maestro identifica aquellas funciones que todavía no han madurado pero que están en proceso de maduración, funciones que madurarán mañana pero que están actualmente en un estado embrionario. Estas funciones podían ser los 'capullos' o las 'flores' del desarrollo en lugar de los 'frutos' del desarrollo (1930-1935/1978, p. 86).

Hay un segundo sentido en el cual se usa ZDP y es como un medio para asegurar que los capullos del desarrollo potencial produzcan realmente un fruto. En otras palabras, el maestro no identifica simplemente el futuro crecimiento posible y luego lo observa madurar, en su lugar usa "la enseñanza para que afloren los procesos del desarrollo que yacen en la zona del desarrollo próximo" (1934/1987, p.211) que ha identificado.

Por lo tanto, hay un claro contraste entre las perspectivas de Piaget y de Vygotski sobre la naturaleza de la relación entre el maestro y el niño. Para Piaget, la relación maestro-niño debe ser simétrica, en relación a conocimientos, porque esta disposición permite que el niño avance a niveles más elevados construyendo estructuras intelectuales cada vez más válidas; y esta construcción ocurre mejor cuando el maestro trabaja con, no por encima del estudiante. Por el contrario, para Vygotski, la relación la maestro-niño debe ser asimétrica, permitiéndole al niño avanzar apropiándose, dentro de la ZDP, de un conjunto cada vez mayor de herramientas sociales; y esta asignación ocurre más fácilmente cuando el maestro orienta, corrige y dirige al niño cuando participa en prácticas culturales valiosas.

La Educación y la Formación de Conceptos de Nivel Superior

Una pregunta importante a plantearse a cualquier teoría educativa es la siguiente: ¿Cómo aprenden los niños los conceptos del más alto nivel? Piaget y Vygotski proporcionan respuestas diferentes a esta pregunta y sus diferencias provienen del hecho de que tienen opiniones opuestas sobre la relación entre los conceptos científicos y los espontáneos. Para comprender estas diferencias, sin embargo, es necesario empezar definiendo estos dos constructos.

Los conceptos espontáneos son las ideas que los niños se forman del mundo sobre la base de sus actividades cotidianas. Lo que es importante sobre estos es que son adquiridos por el niño libres del control de la enseñanza explícita. En sí mismos estos conceptos son tomados principalmente de los adultos, pero nunca han sido conectados con otros conceptos relacionados (Van der Veer & Valsiner, 1991, p.270). Por otra parte, los conceptos científicos son conceptos con definiciones formales las cuales, generalmente, "han sido explícitamente introducidas por un maestro en la escuela" (Van der Veer & Valsiner, 1991, p. 270). Tales conceptos no son necesariamente científicos, en el sentido formal de la palabra, sin embargo, son a menudo considerados por los especialistas contemporáneos como conceptos "escolares" (Tharp & Gallimore, 1990, p.190). Los niños en general están familiarizados con y han desarrollado un concepto espontáneo del término "hermano" sobre la base de sus experiencias informales; en contraste, sus conocimientos de conceptos escolares, como la ley de Arquímedes, no provienen de la experiencia diaria, sino de la instrucción formal (Vygotski, 1934/1987).

Piaget y Vygotski habrían estado de acuerdo en que un propósito genuino de la educación es que las personas dominen los conceptos del más alto nivel. Sin embargo, en lo que seriamente no estaban de acuerdo, era sobre lo sabio de usar los conceptos escolares para llevar a los niños pequeños a esta meta.

Piaget evidentemente reconoció que las sociedades siempre han proporcionado al individuo un sistema de ideas ya preparado, clasificaciones, relaciones - en resumen una inagotable reserva de conceptos que son reconstruidos por cada individuo siguiendo el patrón de edad que previamente amoldó a las anteriores generaciones (1966, p. 159).

Son estas ideas y relaciones las que tradicionalmente se han visto como el contenido adecuado de enseñanza en el aula. Para Piaget, sin embargo, la exposición a tales conceptos no es propiamente educativo porque no eleva - de hecho no puede - aumentar el nivel funcionamiento intelectual. Esto es porque, cuando se le expone a estos pensamientos del más alto nivel, el niño empieza pidiendo prestado a este conjunto tanto como le convenga, permaneciendo desdeñosamente ignorante de todo lo que supera su nivel mental. Y de nuevo aquello que sea prestado lo asimila de conformidad con su estructura intelectual; una palabra deliberada para llevar un concepto general suscita inicialmente sólo una mitad individual, y una mitad socializada de un preconcepto (1966, p. 159).

La lección para los educadores que tratan de enseñar a los niños estas ideas es que, cuando están expuestos al pensamiento adulto, los niños no pueden evitar jalarlo a su nivel.

Sin embargo, cuan dependiente puede ser de las influencias intelectuales circundantes, el niño pequeño las asimila a su propia manera. Las *reduce* a su propio punto de vista y por lo tanto las distorsiona sin darse cuenta" (1966, p.160. énfasis añadido).

Para Piaget, exponer al niño al pensamiento de alto nivel no tiene sentido. La única manera de que el niño adquiera conceptos escolares es primero construir las estructuras intelectuales que eventualmente permitirán que sean asimiladas. Es solamente luego de que las estructuras apropiadas han sido endógenamente construidas mediante la actividad espontánea que los conceptos de nivel superior pueden ser realmente comprendidos.

Vygotski coincide con el planteamiento de Piaget de que los intentos iniciales de los niños por producir conceptos adultos invariablemente serán infructuosos; no producirán los conceptos escolares precisos, sino una secuencia evolutiva de "preconceptos" (Vygotski, 1934/1987, p.189). Para Vygotski, sin embargo, los preconceptos no representan una falla en la transmisión educativa, sino el inicio del proceso educativo; un proceso en el cual el niño, con la ayuda del maestro, producirá una serie de conceptos posiblemente "erróneos", pero conceptos progresivamente más adecuados. Este proceso del desarrollo sin embargo, no es directo. Implica una interacción dinámica, una dialéctica, entre los conceptos espontáneos del niño y los científicos de la sociedad, todo lo cual ocurre dentro de la ZDP con el maestro guiando ese proceso. Aunque este proceso puede durar mucho tiempo, el resultado final de este productivo enfrentamiento (entre lo espontáneo y lo sistemático) será un concepto completamente desarrollado, uno que tiene tanto la riqueza de los conceptos cotidianos como las ventajas sistemáticas de los escolares.

En resumen, Piaget y Vygotski se asemejan en su concepción de los intentos del niño por captar los conceptos científicos en las situaciones formales de enseñanza que resultan inicialmente en fracasos. Sus visiones de este fracaso son, sin embargo, diferentes de la misma forma que las personas ven un vaso de agua como medio lleno, o medio vacío. Para Piaget, un preconcepto es la mitad vacía; ilustra el fracaso del niño para comprender ideas más allá de su etapa de desarrollo intelectual. Para Vygotski, sin embargo, un preconcepto es la mitad llena: muestra que los niños captan alguna parte, aunque limitada, de un concepto de nivel superior. Es este concepto "fallido" que el maestro y el niño usan para subir a niveles

evolutivos de nivel superior. Por lo tanto, mientras que Piaget "ve solamente la ruptura, no la conexión" (Vygotski, 1934/1987, p. 174), entre los conceptos escolares y los espontáneos, Vygotski se concentra en la conexión y aboga por utilizarlo como un enlace para el desarrollo de conceptos de nivel superior.

El Plan de Estudios

El enfoque para el plan de estudios de Piaget es evidente en el siguiente pasaje donde clasifica a las asignaturas de acuerdo con la manera en la cual se determina su veracidad.

Hay algunas asignaturas, como historia francesa u ortografía, cuyos contenidos han sido desarrollados, incluso inventados por adultos y cuya transmisión no plantea ningún problema aparte de los relacionados con identificar las mejores o peores técnicas de información. Por otra parte, hay otras ramas del aprendizaje, caracterizadas por el modo de comprobar su veracidad el cual no depende de acontecimientos más o menos especiales producto de muchas decisiones individuales, sino de un proceso de investigación y descubrimiento...una verdad matemática no depende de las contingencias de la sociedad adulta, sino de una construcción racional asequible a cualquier mente sana (1971a, p. 26).

Por lo tanto, diferenciaba asignaturas de acuerdo con la forma de verdad: algunas asignaturas son mejor caracterizadas como invenciones sociales arbitrarias; otros como constructos basados en la investigación científica. Para Piaget, las asignaturas arbitrarias, como historia, podían ser enseñadas mediante la transmisión cultural. Sin embargo, las asignaturas no-arbitrarias, como matemática, ciencia, y lógica, no pueden ser transmitidas; solamente pueden ser captadas cuando el niño mismo las inventa o reinventa.

De estos dos tipos de asignaturas, aquellas caracterizadas por la racionalidad y la investigación son las más estimadas desde una perspectiva Piagetiana. Esto es porque temas relacionados con la "formación de

individuos capaces de pensamiento ingenioso y de ayudar a la sociedad del mañana para progresar" (1971a, p.26), representan temas que todavía son el interés principal de gran parte de la educación constructivista de hoy (Forman, 1993).

Es importante recordar, sin embargo, que estas asignaturas no son consideradas como fines en sí, sino como medios para el fin más grande de la libertad intelectual y la creatividad. Esta visión es evidente en Piaget al elogiar el valor de la matemática: "No hay campo donde el desarrollo pleno de la personalidad humana y el dominio de las herramientas de la lógica y la razón que aseguren la plena independencia intelectual y mayor capacidad de realización [que en la matemática]" (1973, p. 105).

En la obra de Vygotski (1930-1935/1978, 1934/1987) se mencionan una gran variedad de materias escolares (Vg. lectura, redacción, matemática, razonamiento, ciencia, ciencias sociales y el dibujo). A diferencia de Piaget, sin embargo, no privilegia los temas de acuerdo a su modo de verdad, ni para su contribución potencial a una estructura intelectual subyacente. En su lugar, cada una de estas actividades es valorada en su propio derecho. Esto es porque a estas asignaturas "se les da el estado de funciones psicológicas en lugar de ser tratadas como derivadas" (Kozulin, 1990, p. 7). En otras palabras, estas destrezas y funciones son valoradas no sólo como medios para una finalidad común del desarrollo, como en Piaget; en su lugar, son valorados más como fines diferentes en sí, cada una haciendo una contribución única para el funcionamiento general.

Este reconocimiento a la singular contribución de las diferentes funciones es un reflejo del hecho, mencionado antes, de que Vygotski concebía a la inteligencia como un conjunto de habilidades de dominio específico. Esta idea ha sido captada sucintamente en el libro de Wertsch *Las voces de la mente* (1991), donde describe a la mente como una "caja de herramientas culturales." Esta imagen invita a los maestros a pensar la educación menos como un esfuerzo por conformar una estructura mental y más como un esfuerzo por suministrarle al niño un repertorio cognitivo diverso de destrezas cuasi-diferentes.

Es importante preguntar, sin embargo, si algunas de esas herramientas identificadas por Vygotski son más valiosas que otras. Mientras Vygotski no aborda este asunto directamente en *Pensamiento y Lenguaje*, pareciera implícitamente claro, teniendo en cuenta el papel principal del habla y el lenguaje en el pensamiento mediacional, que el énfasis principal en un aula basada en Vygotski sería en el alfabetismo (literacy). Este énfasis, basado en la obra de Vygotsky, se encuentra en el planteamiento de Chang Wells de que

"es precisamente el desarrollo de la habilidad y la disposición de participar en 'el pensamiento letrado' a través del uso de textos es la responsabilidad principal de la escuela en las sociedades alfabetizadas" (Chang Wells & Wells, 1993, p. 61). Parecería que desde una perspectiva Vygotskiana, se justificaría que un maestro enfatizara las artes y la literatura; mientras que, desde una perspectiva Piagetiana, se justificaría que un maestro enfatizara la matemática y la ciencia.

Transferencia

Para considerar las opiniones de Piaget versus las de Vygotski sobre la transferencia (i.e., la noción de que algo aprendido en un campo puede facilitar el aprendizaje en otro campo) es importante comenzar señalando la diferencia de Gagne (1965) entre transferencia lateral y vertical. En la transferencia vertical, que Lohman (1993) ha caracterizado como la "dimensión de lo general a lo específico de la transferencia" (Lohman, 1993, p.21). "la capacidad para aprender se adquiere más rápidamente cuando ha sido precedida por una preparación del aprendizaje de las capacidades subordinadas" (Gagne, 1965, p. 233). En contraste, "la transferencia lateral ocurre cuando los conocimientos especiales o destrezas son usados para acelerar o simplificar el aprendizaje en algún otro dominio" (Brophy & Good, 1986, p.1986). Por lo tanto, en general, la transferencia lateral ocurre entre dominios, mientras que la transferencia vertical ocurre dentro de dominios.

Históricamente, los debates sobre la transferencia han tratado específicamente con la transferencia lateral y el argumento a favor de este fenómeno fue descrito por Piaget como la hipótesis de que una iniciación en las lenguas muertas [Vg. Latín o griego] constituye un ejercicio intelectual, cuyos beneficios pueden ser transferidos a otras actividades. Se argumentaba, para ejemplo, que poseer una lengua de la cual se desarrolló la propia lengua de los estudiantes y la habilidad de manipular su estructura gramatical proporciona herramientas lógicas y desarrolla una sutileza mental de la cual la inteligencia se beneficiará más tarde sin importar el uso que se le de (Piaget, 1973, p. 61-62).

Piaget consideró las evidencias de la transferencia y concluyó que la investigación "no había llegado todavía a conclusiones determinantes" (p.62). Su rechazo de la transferencia lateral, sin embargo, no debe sorprender, pues su teoría está básicamente en desacuerdo con el concepto de la transferencia a través de asignaturas. Debido a que, de acuerdo con Piaget, los instrumentos lógicos no son creados por el lenguaje, sino por la acción, uno difícilmente podría esperar que aceptara la idea de que aprender latín (o cualquier otra

lengua) podía causar avances cualitativos en las estructuras intelectuales del niño.

Sin embargo, un argumento para la transferencia lateral se encuentra en el trabajo de Vygotski. Para comprender por qué entonces Vygotski lo aceptó, es necesario señalar que cuando Vygotski postuló la existencia de funciones superiores, diferenció entre dos tipos distintos de funciones superiores. Por una parte, hay un grupo "que consiste en los procesos de dominar los medios *externos* del desarrollo cultural, Vg. lengua, escritura, contar, dibujar" (Vygotski, 1931, citado en Kozulin, 1990, p.113, énfasis añadido). Estas funciones son las herramientas culturales específicas que los niños aprenden en la escuela. Hay sin embargo, otras funciones superiores, las cuales constituyen los medios *internos* del desarrollo cultural, específicamente la conciencia deliberada y la maestría, que son comunes a todas las funciones enumeradas anteriormente. "la base común de todas las funciones mentales superiores es la conciencia deliberada y la maestría. El desarrollo de esta base es la formación principal de la edad escolar" (Vygotski, 1934/1987, p. 208).

En otras palabras, es el desarrollo de las funciones internas comunes (de la conciencia deliberada y la maestría) lo que hace posible la apropiación eventual de las funciones superiores externas de dominio específico (como la lectura, la escritura, contar, etc.). Por lo tanto, para Vygotski, hay un elemento de funcionamiento intelectual que puede ser desarrollado en un dominio y transferido a otro. En el caso de Vygotski, sin embargo, lo que se transfiere no es la lógica o sutileza mental, sino la conciencia deliberada y la maestría.

En el caso de la transferencia vertical, Vygotski y Piaget se asemejan en que postulan teorías del desarrollo que incluyen una forma de este fenómeno; sin embargo, difieren en la forma particular que toma este proceso en sus respectivas teorías. El caso para la transferencia vertical en el trabajo de Vygotski empieza con su comentario "en cada asignatura [escolar], hay conceptos esenciales constituyentes" (1934/1987, p. 207). Por ejemplo, la dialéctica es una idea esencial en Marx, y el equilibrio es una idea esencial en Piaget. En cuanto uno domina tales conceptos claves, entonces uno ha dominado un nuevo marco de referencia para comprender el mundo.

“Cuando el niño domina la estructura que está asociada con la conciencia deliberada y la pericia dentro de un dominio de conceptos, sus esfuerzos no tendrán que realizarse nuevamente

con cada uno de los conceptos espontáneos que se formaron previamente al desarrollo de esta estructura. Más bien, de acuerdo con las leyes estructurales básicas, la estructura se transfiere a los conceptos que se desarrollaron antes."

Por ejemplo, la descripción proporcionada anteriormente de cómo los conceptos son reestructurados dentro de la ZDP constituye una forma de la transferencia vertical. Es decir, los conceptos científicos reestructuran y, por consiguiente, elevan los espontáneos, transfiriéndoles un marco de referencia sistemático. Es importante señalar, sin embargo, que la transferencia vertical de estructuras (en este caso del nivel científico al nivel espontáneo de pensamiento) es solamente posible debido a la transferencia lateral de la conciencia deliberada y la maestría, funciones que subyacen a la habilidad del niño para comprender cualquier estructura formal. (Para una explicación/descripción más detallada de la interacción dinámica entre los conceptos espontáneos y científicos, ver Glassman [en prensa]).

Aunque Piaget no escribió explícitamente sobre la transferencia vertical, su teoría de las etapas del desarrollo constituye una forma de este fenómeno. En contraste, con la transferencia vertical encontrada en Vygotski, donde la estructura es transferida de arriba abajo (Vg. del científico al espontáneo, del sistemático al asistemático) en la teoría de Piaget la estructura es transferida de abajo arriba (Strauss, 1987). En otras palabras, en Piaget, el conocimiento es una espiral en expansión (Elkind, 1976) que sólo puede ser construida de abajo arriba a través de la organización espontánea de la experiencia del individuo.

En resumen, Vygotski no solamente postula la existencia de la transferencia lateral de la conciencia deliberada y de la pericia, sino que también sostiene que constituye una de las contribuciones más importantes de la educación al desarrollo intelectual del niño. Para Piaget, sin embargo, la transferencia lateral de la lógica no había sido demostrada y es dudoso que hubiera considerado que la transferencia lateral de la conciencia deliberada y la pericia fueran tan importantes como lo hizo Vygotsky, porque insistió en que la conciencia está constreñida por estructuras intelectuales de dominio general (Piaget, 1976c, 1976d). En contraste, ambos habrían estado de acuerdo en que los conceptos espontáneos están involucrados en una forma de transferencia vertical, pero habrían discrepado en la dirección de esta transferencia. Para Vygotski, la transferencia vertical ocurre a través de la influencia arriba abajo de los conceptos escolares cuya organización sistemática permite gradualmente la reestructuración de los conceptos

espontáneos a través de la participación activa del niño y el instructor. En Piaget, sin embargo, la transferencia vertical ocurre solamente de abajo arriba y se basa, no en la apropiación de estructuras preexistentes adquiridas a través de la imitación de modelos adultos (como en Vygotski), sino a través de la invención, vía la equilibración de las estructuras intelectuales que necesariamente deben preceder cualquier asimilación de conceptos superiores.

La Relación entre la Educación y el Desarrollo

La diferencia entre Piaget y Vygotski que falta considerar en esta sección se refiere a la naturaleza de la relación entre educación y desarrollo. Este es un asunto que Piaget explícitamente trató en 1960 de la siguiente manera:

El desarrollo del conocimiento es un proceso espontáneo, ligado al proceso total de embriogénesis... un proceso que le incumbe a la totalidad de las estructuras de conocimientos.

El aprendizaje presenta el caso opuesto. En general, el aprendizaje lo estimulan situaciones - provocadas... [Por ejemplo] por un maestro, en relación a algún punto didáctico.... En general es provocado, como opuesto a espontáneo. Además, es un proceso limitado - limitado a un problema dado, o a una sola estructura.

Así que pienso que *el desarrollo explica al aprendizaje*, y esta opinión es contraria a la opinión ampliamente sostenida que el desarrollo es una suma de las experiencias discontinuas (discretas) de aprendizaje.... Realmente, *el desarrollo es el proceso esencial y cada elemento del aprendizaje ocurre como una función del desarrollo total*, en vez de ser un elemento que explica el desarrollo (1966, p. 176, énfasis añadido).

Para Piaget, el desarrollo explica el aprendizaje porque los niños no pueden aprender algo realmente a menos que ya hayan desarrollado las estructuras intelectuales que les permitan asimilar la información que se les presenta en una situación de enseñanza. Como se señaló antes, cuando se le presenta a los niños con material de nivel superior, quedan "desdeñosamente desconocedores de todo lo que supera [su] nivel mental. [Ellos] reducen [las ideas] a [su] propio punto de vista " (1966 pp.159-160). Esto no quiere decir, como Vygotski erróneamente señaló, que el niño de Piaget es "inmune" (1934/1987, p 89) a las influencias externas (Vg. sociales); pero esto no quiere decir que los intentos de adelantar el nivel del desarrollo intelectual de los niños pequeños exponiéndolos a pensamientos de nivel superior no resultarán en crecimiento intelectual. Para Piaget, el desarrollo cognitivo verdadero *sólo* puede ser causado por la actividad espontánea.

Mientras que en la explicación de la cognición Piaget subordinaba la educación al desarrollo, la explicación de Vygotski subordinaba el desarrollo a la educación. Para Vygotski, "la característica más esencial de nuestra hipótesis es la noción de que los procesos del desarrollo no coinciden con los procesos de aprendizaje. No obstante, el proceso del desarrollo va a la zaga del proceso de aprendizaje" (Vygotski, 1930-1935/1978, p. 90).

Vygotski toma esta posición porque ve a la instrucción como 1) siendo una fuente de, y 2) dándole dirección al desarrollo: "Es razonable prever que la investigación mostrará que la instrucción es una fuente básica del desarrollo de los conceptos del niño y una fuerza sumamente potente para dirigir este proceso" (1934/1987, p. 177). La instrucción es una fuente del desarrollo en lo que respecta a, que cuando un maestro ayuda a un niño a adquirir, por ejemplo, un concepto científico, le suministra un marco de referencia organizado, un sistema a través del cual puede ver el mundo. El niño, sin embargo, ni automáticamente ni con exactitud adopta este marco de referencia; en su lugar, usa los conceptos (científicos) proporcionados por el maestro en términos de su propia forma ideosincrática.

En consecuencia, la instrucción también debe proporcionarle dirección a este proceso para asegurar que la secuencia del desarrollo causada por la dialéctica entre las ideas espontáneas del niño y las ideas formales de la sociedad lleve al punto final adecuado. Asimismo, las estrategias que el maestro usa para controlar este proceso incluyen la explicación, el modelado y la colaboración. Es este uso de la instrucción para iniciar y guiar el desarrollo en una dirección especial que ocurre en la Zona de Desarrollo Próximo. Por consiguiente, para Vygotski, "el desarrollo basado en la instrucción es un hecho fundamental... La única instrucción que es útil en la infancia es aquella que va adelante del desarrollo" (1934/1987, pp.211).

Cuando se consideran estos opuestos puntos de vista referentes a la relación entre la educación y el desarrollo, es crucial sin embargo, recordar que cada teórico enfoca un conjunto diferente de objetos que se desarrollan en la ontogénesis: Piaget, se centra en el desarrollo de una estructura intelectual universal de dominio general, una estructura cuyo ritmo, pero no dirección de crecimiento es influida por la práctica educativa; Vygotski, sin embargo, se concentra en el desarrollo de un conjunto de funciones y destrezas cuasi-diferentes de dominio específico, cuyo ritmo y *dirección* de crecimiento puede variar.

Resumen

Anteriormente he considerado las diferentes posiciones de Piaget y Vygotski sobre las metas de la educación, transferencia (vertical y lateral), el plan de estudios, la relación maestro niño, la enseñanza de conceptos de nivel superior y la relación entre el desarrollo y la educación. En lugar de revisar estas diferencias, será más útil completar esta sección con sus contrastantes perspectivas sobre la educación resaltando los factores que subyacen y explican sus diferencias en estos asuntos: concretamente, los diferentes mecanismos que llevan al (lo que cada uno considera importante en) desarrollo intelectual y, por consiguiente, a los mecanismos que tienen que ser atendidos en el aula.

Como se dijo antes, para Piaget, el mecanismo principal del avance cognitivo, es la invención, vía la equilibración de estructuras de dominio general cada vez más válidas, estructuras que son universales. Esta posición está reflejada claramente tanto en el título de uno de sus volúmenes sobre educación, *Comprender es inventar* (1973) y en su declaración de que "todo lo que uno le enseña al niño le impide inventar o descubrirlo" (Bringuier, 1980, p. 102). Por lo tanto, desde esta perspectiva, el trabajo del maestro es, ni servir de modelo, ni explicar, sino estimular y respaldar la exploración, la invención, y la investigación.

Para Vygotski, por el contrario, no es la invención, sino la imitación, la que está en el corazón de lo que ocurre (o debería ocurrir) en el aula; por lo tanto, la imitación es la que debe ser el principal objeto de estudio de los investigadores educativos.

Un aspecto central en el estudio psicológico de la instrucción es el análisis del potencial del niño para elevarse a sí mismo a un nivel intelectual superior del desarrollo mediante la colaboración, para moverse desde lo que tiene a lo que no tiene mediante la imitación. Esta es la relevancia de la

instrucción para el desarrollo. Es también el contenido del concepto de desarrollo próximo. *Entendida en un sentido amplio, la imitación es la fuente de la influencia de la instrucción en el desarrollo* (1934/1987, pp. 210-211, énfasis añadido).

Sin embargo, es crucial considerar que esto no quiere decir que el niño sea capaz de "copiar automáticamente" (p. 210) - una opinión, característica de las explicaciones empiricistas del desarrollo intelectual - lo cual es rechazado absolutamente por Vygotski (y por Piaget [1971b]); tampoco quiere decir que el niño juega un papel pasivo al adquirir, a través de la imitación, las herramientas sociales del pensamiento de nivel superior. Lo que significa, sin embargo, es que Vygotski vio al niño capaz de la "imitación significativa" (p.210). Es decir, el niño puede concientemente apropiarse y utilizar para sus propios fines funciones y sistemas superiores, vía la imitación socialmente controlada en la zona de desarrollo próximo, esa imitación puede llevar al avance intelectual. Es esta dependencia en la imitación, opuesta a la invención, que explica las diferentes perspectivas educativas que han sido examinadas en esta sección.

Aunque al señalar su dependencia en diferentes mecanismos, se cae de nuevo en la dificultad de comparar aspectos de teorías diseñadas para abordar diferentes problemas (Glick, 1983). Si bien es verdad que Piaget y Vygotski se apoyaban en mecanismos diferentes para explicar la transformación de las estructuras intelectuales en el desarrollo cognitivo, estos mecanismos no producen el mismo resultado. ¿Es posible entonces teniendo en cuenta el mismo objetivo educativo darse cuenta entonces que sus enfoques podrían ser semejantes? La mejor manera de abordar esta pregunta es considerar cómo podrían alcanzar el mismo objetivo. Debido a que Vygotski y Piaget están de acuerdo en que una meta legítima de la educación es la formación de la mente, consideraré cómo, desde cada perspectiva, la instrucción podría promocionar la formación del pensamiento crítica en el niño.

Para Piaget, la manera de satisfacer este objetivo es facilitar la invención del niño de estructuras intelectuales, de una lógica que le permitirá pensar en forma crítica. La creación de tales estructuras ocurre más fácilmente en el aula donde se permite la discusión libre tanto entre instructores y estudiantes, pero especialmente entre pares. "La crítica surge en la discusión y la discusión es solamente posible entre iguales" (Piaget, 1965 en Tudge & Winterhoff, 1993, p.69).

Desde una perspectiva Vygotskiana, promover una actitud crítica también empieza por tener un aula donde haya mucha crítica y discusión. En su caso, aunque, una postura crítica no se inventa; en su lugar, es adquirida de

los modelos y las estructuras presentes en el aula. Esto es evidente en la explicación de Brown y Campione de la ZDP como un proceso donde "el otro que apoya actúa como modelo, crítico e interrogador, llevando al niño a usar estrategias más potentes y aplicarlas más ampliamente. A su tiempo, el rol interrogativo, crítico es asumido por el niño, que es capaz de cumplir algunas de estas funciones por sí mismo vía la auto-regulación y la auto-interrogación" (1984, p.145). Por consiguiente, desde su perspectiva, hay un rol más formativo a jugar por el maestro y, en consecuencia, menos confianza en que la interacción no guiada entre pares llevará al fin deseado.

Brevemente entonces, considerando el objetivo de la formación del pensamiento crítico, Piaget y Vygotski usan estrategias relacionadas, aunque diferentes para lograr ese fin. Ellos coincidirán en que para promover el pensamiento crítico, la crítica y la discusión deben penetrar en el aula. Aun así, relatan una historia diferente de cómo la atmósfera influye en el niño. Para Piaget, el maestro promueve un ambiente crítico a fin de permitir que al niño "construya [para sí] las herramientas [de dominio general] que [lo] transformará desde el *interior*" (1964, p.121, énfasis añadido). Para Vygotski, sin embargo, el maestro promueve un ambiente crítico para permitir al niño apropiarse desde el exterior de las herramientas que, una vez interiorizadas, lo transformarán entonces desde el interior. Debido a que tienen explicaciones diferentes del origen de las estructuras que transforman la mente del niño, tienen entonces diferentes concepciones de la relación maestro-niño, plan de estudios, la enseñanza de conceptos de nivel superior, la transferencia, y, en última instancia, la relación entre la educación y el desarrollo.

Conclusiones

Aunque los puntos cubiertos de este trabajo no constituyen una exposición exhaustiva de las diferencias que separan a Piaget y Vygotski, muestran claramente que sus diferencias son considerables y sustantivas. No están de acuerdo en varios asuntos que son fundamentales para cualquier explicación del desarrollo intelectual: concretamente la naturaleza de la inteligencia humana, el papel de herramientas de mediación (especialmente el lenguaje), los mecanismos del cambio en el desarrollo y la influencia de los factores sociales. También discrepan en varios temas educativos fundamentales: concretamente las metas de la educación, la relación maestro-niño, el plan de estudios, la transferencia y la relación entre la educación y el desarrollo. Estos contrastes provienen, en gran medida, de los problemas claramente diferentes que trataron de investigar en su trabajo. Antes de regresar a la interrogante planteada al inicio de este trabajo: si sus respuestas

a los respectivos problemas podrían integrarse, consideraré primero un problema común a ambos enfoques cuando se aplica a la educación.

Piaget y Vygotski se asemejan en que ambos produjeron teorías que planteaban desafíos a quien intente aplicarlos al aula. En primer lugar, Piaget no hizo muchas recomendaciones explícitas para los educadores; las pocas recomendaciones que hizo eran de naturaleza general (DeVries & Kohlberg, 1988). Esta falta de prescripciones educativas surge del hecho que se vio a sí mismo "primero como un epistemólogo orientado por la biología, segundo como psicólogo y, en absoluto, como educador" (Elkind & Flavell, 1969, p. xviii). Como su investigación se concentró en el desarrollo del conocimiento en general, tenía una base limitada sobre la cual fundamentar cualquier recomendación educativa. "Las aplicaciones educativas de los procedimientos experimentales y principios teóricos de Piaget tendrán que ser muy indirectos - él mismo difícilmente ha dado alguna señal de cómo uno deberá hacerlo" (Sinclair, 1971).

Aunque la educación era periférica en los intereses de Piaget, era fundamental para Vygotski. Sostenía que la escuela era donde los niños adquieren las variadas funciones típicamente humanas, los sistemas de señales y conceptos que caracterizan el funcionamiento intelectual superior. Por esto Bruner ha caracterizado a la teoría de Vygotski, entre otras cosas, como "una teoría de la educación" (1987, p. 1). Sin embargo, a pesar de la ubicación primordial de la educación en la obra de Vygotski, hay serios problemas con su trabajo, problemas que provienen principalmente de su imprecisión (Elkonin, 1966). Desafortunadamente, muchos de los constructos centrales de su teoría no están adecuadamente articulados. Wertsch y Tulviste (1992), por ejemplo, han señalado cómo la cultura, una parte clave de su teoría está mal interpretada (Kozulin, 1990).

Más importante, sin embargo, para la discusión en curso, aun su concepto educativo más famoso, la Zona del Desarrollo Próximo, también estaba mal definido (Wertsch, 1984). Lo que resulta irónico de esta situación es que estas teorías que están entre las influencias más importantes sobre las concepciones contemporáneas del desarrollo intelectual del niño y, por consiguiente, sobre la psicología de la educación contemporánea, ambas están limitadas con respecto a sus implicaciones específicas para la educación. Por una parte, el trabajo de Piaget está limitado debido al rango específico de su aplicación. La investigación que realizó solamente permite hacer comentarios de naturaleza general sobre el proceso educativo. Por otra, el trabajo de Vygotski está limitado debido a su imprecisión. Aunque su teoría lo permite - incluso clama por - recomendaciones educativas, las que él mismo planteó son esquemáticas y tienen que ser elaboradas. Por

consiguiente, Vygotski y Piaget se asemejan en que ambos dejaron mucho trabajo para ser refinado y ampliado por sus seguidores educativos.

Sin embargo, incluso si los seguidores de Vygotski y lo Piaget consiguen articular aplicaciones y ampliaciones educativas coherentes de estos dos enfoques, estarán muy presionados para superar las grandes limitaciones que son inherentes a los respectivos problemas que estos dos investigadores trataron inicialmente de abordar, limitaciones que restringen sus implicaciones tanto para la educación como para el desarrollo intelectual. Como se señaló anteriormente, Piaget se propuso explicar la creación de nuevos conocimientos y Vygotski se propuso explicar la transmisión (y adquisición) de formas de conocimientos típicamente humanas. La dificultad de construir una teoría sobre las respuestas a cualquiera de estos problemas particulares, es que ningún conjunto de respuestas puede probablemente proporcionar una explicación completa ni del desarrollo intelectual (Glick, 1983) ni de la educación. Piaget proporciona una teoría de la invención individual, pero no de la transmisión cultural. Vygotski ofrece una explicación de la transmisión, pero no de la invención cultural individual. Sin embargo, si queremos, como hizo Dewey, contar con una teoría "adecuada tanto para la renovación cultural y *la transmisión cultural*" (Archambault, 1974, p. xxvii), entonces necesitamos un enfoque que puede explicar la invención y la transmisión.

Ya que, como lo ha señalado Goodnow, esta necesidad es compartida por la mayoría de los investigadores y teóricos - "nadie encuentra satisfactorio atribuir el desarrollo bien al 'descubrimiento' o la 'trasmisión'" (1993, p. 376) - la pregunta se revierte a cómo podríamos usar los importantes insights tanto de Piaget como de Vygotski para construir una explicación más completa y abundante tanto del desarrollo como de la educación. Es decir, regresamos a la cuestión de la extensión a la cual sus teorías podrían integrarse. A continuación se consideran varias respuestas afirmativas a esta pregunta.

El enfoque más ambicioso es el de Feldman (1980, 1988) quien ha propuesto una teoría que incluye las secuencias del desarrollo que oscilan ente lo universal y lo único. Este enfoque honra tanto al enfoque Vygotskiano como al Piagetiano 1) reconociendo los aspectos universales y no universales del desarrollo intelectual y 2) intentando explicar la relación entre invención y transmisión a lo largo de un espectro de secuencias de desarrollo. (Tulviste [1991] ha propuesto un enfoque que es similar al de Feldman, en tanto que defiende el estudio de actividades que son tanto universales como culturalmente específicas; es distinto, sin embargo, en lo que respecta a que

elude la perspectiva Piagetiana y aborda estos aspectos desde el punto de vista Vygotskiano).

En consonancia con el enfoque de Feldman, existen intentos por integrar los insights Vygotskianos y Piagetianos, no dentro de una teoría amplia, sino dentro de un dominio o secuencia particular de desarrollo. Strauss, por ejemplo, ha propugnado el establecimiento de un "nivel medio de psicología evolutiva educativa que permita a los investigadores tener su trabajo fundamentado por la psicología evolutiva y, al mismo tiempo, que su investigación impacte la teoría y la práctica educativa" (1987, p.133), ha utilizado esta estrategia en la enseñanza de la ciencias (Strauss, 1987, 1991), como otros tanto en matemática (Saxe, 1991) como en el juego (Nicolopoulou, 1993). Además, Case ha argumentado que un número de teóricos explícitamente neo Piagetianos, por ejemplo, Case (1992a, 1992b), Fischer (1980) y Pascual Leone (1988), han elaborado explicaciones que podrían "en última instancia resultar más congruentes con y, quizás hacer alguna contribución a, la teoría socio histórica" (1992b, p.95). (Debe ser tomado en cuenta que, sin embargo, Karmiloff-Smith ha argumentado enérgicamente que muchas explicaciones "neo Piagetianas" no son Piagetianas, que no "conservan nada de las características de núcleo de la teoría de Piaget" [1993, p.3]).

Finalmente, también hay investigadores que abordan el problema de la integración, menos desde una perspectiva integradora y más desde una ecléctica: específicamente, han apreciado las contribuciones particulares de Piaget y Vygotski, pero sin colocar explícitamente estas contribuciones dentro de una sola teoría. Estos autores (Damon, 1984; Damon & Phelps, 1989; Forman & Kraker, 1985; Tudge & Rogoff, 1989; Tudge & Winterhoff, 1993) han señalado las valiosas contribuciones que han hecho Piaget y Vygotski para nuestro conocimiento tanto del desarrollo como de la educación, pero ellos no intentan integrar plenamente estas perspectivas.

Un enfoque alternativo para la pregunta en cuestión, por supuesto, es no intentar en absoluto ninguna integración. Esta estrategia es defendida por varios autores que en gran parte han descartado la posibilidad de una síntesis sustancial de las teorías de Piaget y Vygotski (Bakhurst, Cole, Middleton & Nicolopoulou, 1988; DeVries & Zan, 1992; Downs & Liben, 1993; Forman, 1993; Wertsch, 1985; Wozniak 1987). En lugar de revisar cada uno de estos argumentos, sin embargo, daré a continuación una idea general de los dos principales asuntos que podrían ser los más desafiantes de conciliar.

Primero, está la cuestión de la relación entre las secuencias universales y no universales del desarrollo (Downs & Liben, 1993). Aunque Vygotski y

Piaget habrían estado de acuerdo en que hay tanto secuencias universales como no universales del desarrollo, no habrían coincidido en la respectiva importancia de estas secuencias. Para Piaget, es el desarrollo de una herramienta universal (de dominio general) de la inteligencia que permite y restringe el desarrollo de herramientas no universales (de dominio específico) de la inteligencia. Para Vygotski, sin embargo, los productos del desarrollo universal, a solas, deben recibir el crédito principal por la comprensión de las formas más elevadas del pensamiento humano. Para él, son los productos del desarrollo no universales (Vg. sistemas y estructuras específicas desde el punto de vista cultural) que permiten que el pensamiento consiga sus niveles más altos. Sin embargo, en particular, es porque de acuerdo con Vygotski, el pensamiento puede ser mediado y, en última instancia, elevado a través de técnicas (desarrolladas culturalmente), es que el desarrollo no universal es importante. Por lo tanto, el asunto de la mediación constituye el segundo punto importante de la discusión entre estos dos pensadores (Wozniak, 1986). Piaget no le atribuye a la mediación la capacidad de influir cualitativamente en el pensamiento, mientras que Vygotski lo hace; y esto está íntimamente relacionado con su énfasis diferente en el desarrollo de estructuras universales versus las no universales.

El grado en que Piaget y Vygotski puedan o no ser integrados dependerá en gran parte del grado en que estos dos asuntos que se superponen puedan ser conciliados. Esto es un tema para el debate. Aunque no está actualmente claro cómo serán resueltas estas interrogantes, está claro que tanto la psicología del desarrollo como la educativa necesitan de una teoría que puedan tratar con el desarrollo universal y *no universal*, con la transmisión y la invención. Sin embargo, para desarrollar tal teoría, tenemos que comprender que Piaget y Vygotski tienen cada uno valiosos insights que ofrecer. En consecuencia, el debate bien fundamentado entre ambos campos debe promover el desarrollo, si no la integración, de extensiones enriquecidas y ampliadas de estas dos monumentales importantes perspectivas.

Referencias

- Archambault, R. D. (1974). Introduction. In R. D. Archambault (Ed.), *John Dewey on Education: Selected writings* (pp. xiii-xxx). Chicago: University of Chicago Press.
- Bakhurst, D., Cole, M., Middleton, D. & Nicolopoulou, A. (1988). Comparing Piaget and Vygotski. *Quarterly Newsletter of The Laboratory of Comparative Human Cognition*, 10 (4), 98-99.
- Bearison, D. J. (1991). Interactional Contexts of Cognitive Development: Piagetian approaches to sociogenesis. In L. T. Landsmann (Ed.), *Culture, Schooling And Psychological Development* (pp. 56-70). Norwood, NJ: Ablex.
- Bidell, T. (1988). Vygotski, Piaget and the dialectic of development. *Human Development*, 31, 329-348.

- Bidell, T. (1992). Beyond interactionism in contextualist models of development. *Human Development*, 35, 306-315.
- Bringuier, J. C. (1989). *Conversations with Jean Piaget*. Chicago: University of Chicago Press. (Original work published 1980).
- Brophy, T. L. & Good, J. E. (1986). *Educational Psychology* (3rd Ed.). New York: Longman.
- Brown, A. L. & Campione, J. C. (1984). Three faces of transfer: implications for early competence, individual differences, and instruction. In M. E. Lamb, A. L. Brown & B. Rogoff (Eds.), *Advances in Developmental Psychology* (Vol. 3, pp. 143-192). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, T. (1988). Why Vygotski? The role of social interaction in constructing knowledge. *The Quarterly Newsletter of The Laboratory of Comparative Human Cognition*, 18 (4), 111-117.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1987). Prologue to the English edition. In R. Rieber & A. Carton (Eds.), *The Collected Works of L. S. Vygotski* (Vol. 1, pp. 1-16). New York: Plenum.
- Case, R. (1992a). *The mind's staircase: exploring the conceptual underpinnings of children's thought and knowledge*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Case, R. (1992b). Neo-Piagetian theories of intellectual development. In H. Beilin & P. Puffall (Eds.), *Piaget's Theory: Prospects and Possibilities* (pp. 61-104). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chang-Wells, G. L. M. & Wells, G. (1993). Dynamics of discourse: Literacy and the construction of knowledge. In E. A. Forman, N. Minick & C. A. Stone (Eds.), *Contexts for Learning: Sociocultural Dynamics in Children's Development* (pp. 58-90). New York: Oxford University Press.
- Chapman, M. (1988). *Constructive evolution: Origins and development of Piaget's thought*. New York: Cambridge University Press.
- Cole, M. (1990). Cognitive development and formal schooling: the evidence from cross-cultural research. In L. Moll (Ed.), *Vygotski and Education: Instructional implications and applications of socio historical psychology* (pp. 89-110). New York: Cambridge University Press.
- Damon, W. (1984). Peer Education: The untapped potential. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 5, 331-43.
- Damon, W. & Phelps, E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research*, 13, 9-19.
- DeVries, R. & Zan, B. (1992, May). *Social processes in development: a constructivist view of Piaget, Vygotski and Education*. Paper Presented at The Annual Meeting of The Jean Piaget Society, Montreal, Quebec.
- DeVries, R. (1990, November). *The aim of constructivist education: intellectual, social and moral development*. Paper Presented at Lesley College's Expanded New England Kindergarten Conference, Randolph, MA.
- DeVries, R. & Kohlberg, L. (1988). *Programs of Education: The Constructivist View*. New York: Longman.
- Downs, R. S. & Liben, L. S. (1993). Mediating the environment: communicating, appropriating, and developing graphic representations of place. In R. H. Wozniak & K. W. Fischer (Eds.), *Development in Context: Acting and Thinking in Specific Contexts* (pp. 155-181). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Elkind, D. (1976). *Child Development and Education: A Piagetian Perspective*. New York: Oxford University Press.
- Elkind, D. (1989). Developmentally appropriate practice: Philosophical and practical applications. *Phi Delta Kappan*, October, 113-117.
- Elkind, D. & Flavell, J. H. (Eds.). (1969). *Studies in cognitive development: Essays in honor of Jean Piaget*. New York: Oxford University Press.

- Elkonin, D. B. (1966). The problem of instruction and development in the works of L. S. Vygotski. *Soviet Psychology*, 12 (6), 33-41.
- Feldman, D. H. (1980). *Beyond universals in cognitive development*. Norwood: Ablex.
- Feldman, D. H. (1988). Universal to unique: Toward a cultural genetic epistemology. *Archives de Psychologie*, 56, 271-279.
- Fischer, K. W. (1980). A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills. *Psychological Review*, 87, 477-531.
- Forman, E. A. & Kraker, M. J. (1985). The social origin of logic: The contributions of Piaget and Vygotski. In M. W. Berkowitz (Ed.), *Peer conflict and psychological growth* (pp. 23-39). San Francisco: Jossey-Bass.
- Forman, E. A., Minick, N. & Stone, C. A. (Eds.). (1993). *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development*. New York: Oxford University Press.
- Forman, G. (1993). The constructivist perspective to early education. In J. L. Roopnarine & J. E. Johnson (Eds.), *Approaches to early childhood education* (2nd ed., pp. 137-155). New York: MacMillan.
- Gagne, R. M. (1965). *The conditions of learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic.
- Glassman, M. (in press). All things being equal: The two roads of Piaget and Vygotski. *Developmental Review*.
- Glick, J. (1983). Piaget, Vygotski, and Werner. In S. Wapner & B. Kaplan (Eds.), *Toward a holistic developmental psychology* (pp. 35-52). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goodnow, J. J. (1993). Direction of post-Vygotskian research. In E. A. Forman, N. Minick & C. A. Stone (Eds.), *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development* (pp. 369-381). New York: Oxford University Press.
- Hatano, G. (1993). Time to merge Vygotskian and constructivist conceptions of knowledge acquisition. In E. A. Forman, N. Minick & C. A. Stone (Eds.), *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development* (pp. 153-166). New York: Oxford University Press.
- Inhelder, B. (1992). Foreword. In H. Beilin & P. Pufall (Eds.), *Piaget's theory: Prospects and possibilities* (pp. xi-xiv). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Karmiloff-Smith, A. (1993, Spring). Neo-Piagetians: A theoretical misnomer? *SRCD Newsletter*, 3, 10-11.
- Kozulin, A. (1990). *Vygotsky's psychology: A biography of ideas*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lee, B. (1985). Intellectual origins of Vygotski's semiotic analysis. In J. V. Wertsch (Ed.), *Culture and communication: Vygotskian perspectives* (pp. 66-93). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lohman, D. F. (1993). Teaching and testing to develop fluid abilities. *Educational Researcher*, 22 (7), 12-23.
- Minick, N., Stone, C. A. & Forman, E. A. (1993). Integration of individual, social, and institutional processes in accounts of children's learning and development. In E. A. Forman, N. Minick & C. A. Stone (Eds.), *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development* (pp. 3-16). New York: Oxford University Press.
- Nicolopoulou, A. (1993). Play, cognitive development, and the social world: Piaget, Vygotski, and beyond. *Human Development*, 36, 1-23.
- Pascual Leone, J. (1988). Organismic processes for neo-Piagetian theories: A dialectical causal account of cognitive development. In A. Demetriou (Ed.), *The neo-Piagetian theories of cognitive development: Toward an integration*. Amsterdam: North Holland.
- Piaget, J. (1964). Development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 2, 176-186.
- Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child*. New York: Free Press. (Original work published 1932).

- Piaget, J. (1966). *The psychology of intelligence*. Totowa, NJ: Littlefield, Adams & Co. (Original work published 1947).
- Piaget, J. (1967). The significance of John Amos Comenius at the present time. In *John Amos Comenius on education* (pp. 1-31). New York: Teachers College Press.
- Piaget, J. (1971a). *Science of education and the psychology of education*. New York: Viking Press. (Original works published in 1935 and 1965).
- Piaget, J. (1971b). *Genetic epistemology*. New York: Norton.
- Piaget, J. (1972). *Insights and illusions of philosophy*. London: Routledge & Kegan Paul. (Original work published 1965).
- Piaget, J. (1973). To understand is to invent: The future of education. New York: Viking Press. (Original work published 1948).
- Piaget, J. (1976a). The necessity and significance of comparative research in genetic psychology. In *The child and reality* (pp. 143-162). New York: Penguin. (Original work published 1966).
- Piaget, J. (1976b). Language and intellectual operations. In *The child and reality* (pp. 109-124). New York: Penguin. (Original work published 1954).
- Piaget, J. (1976c). Affective unconscious and cognitive unconscious. In *The child and reality* (pp. 31-48). New York: Penguin. (Original work published 1971).
- Piaget, J. (1976d). *The grasp of consciousness: Action and concept in the young child*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (Original work published 1974).
- Piaget, J. (1977). *Etudes sociologiques* (3rd. ed.). Geneva: Librairie Droz. (Original work published 1965).
- Piaget, J. (1980a). *Adaptation and intelligence: Organic selection and phenocopy*. Chicago, IL: Chicago University Press. (Original work published 1974).
- Piaget, J. (1980b). Schemes of action and language learning. In M. Piattelli-Palmarini (Ed.), *Language and learning: The debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*, (pp. 164-167). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Piaget, J. (in press). *Sociological studies*. New York: Routledge.
- Rogoff, B. (1988). Commentary. *Human Development*, 31, 346-348.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in context*. New York: Oxford University Press.
- Saxe, G. (1991). *Culture and cognitive development: Studies in mathematical understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sinclair, H. (1971). Piaget's theory of development: The main stages. In M. Roszkopf, L. Steffe, & S. Taback (Eds.), *Piagetian cognitive-development research and mathematical education*. Washington, D. C.: National Council of Teachers of Mathematics.
- Strauss, S. (1987). Educational-developmental psychology and school learning. In L. Liben (Ed.), *Development and learning: Conflict or congruence?* (pp. 133-157). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Strauss, S. (1991). Towards a developmental model of instruction. In S. Strauss (Ed.), *Culture, schooling, and psychological development* (pp. 112-135). Norwood, NJ: Ablex.
- Tharp, R. & Gallimore, R. (1990). Teaching mind in society: Teaching, schooling, and literate discourse. In L. Moll (Ed.), *Vygotski and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp. 175-205). New York: Cambridge University Press.
- Tudge, J. R. H. & Rogoff, B. (1989). Peer influences on cognitive development: Piagetian and Vygotskian perspectives. In M. Bornstein & J. Bruner (Eds.), *Interaction in human development* (pp. 17-40). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tudge, J. R. H. & Winterhoff, P. A. (1993). Vygotski, Piaget, and Bandura: Perspectives on the relations between the social world and cognitive development. *Human Development*, 36, 61-81.
- Tulviste, P. (1991). *The cultural-historical development of verbal thinking*. Commack, NJ: Nova Science Publishers.

- Van der Veer, R. & Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotski: A quest for synthesis*. Oxford, UK: Blackwell.
- Vygotski, L. S. (1930-1935/1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotski, L. S. (1931/1981). The genesis of higher mental functions. In J. V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology* (pp. 147-188). Armonk, NY: Sharpe.
- Vygotski, L. S. (1934/1987). Thinking and speech. In R. Rieber & A. Carton (Eds.), *The collected works of L. S. Vygotski* (pp. 37- 285). New York: Plenum, 1987.
- Wartofsky, M. (1971). From praxis to logos: Genetic epistemology and physics. In T. Mischel (Ed.), *Cognitive development and epistemology* (pp. 129-147). New York: Academic Press.
- Wartofsky, M. W. (1983). From genetic epistemology to historical epistemology: Kant, Marx, and Piaget. In L. Liben (Ed.), *Piaget and the foundations of knowledge* (pp. 1-17). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wertsch, J. V. (1981). Editor's introduction. In J. V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology* (pp. 144- 147). Armonk, NY: Sharpe.
- Wertsch, J. V. (1984). The zone of proximal development: Some conceptual issues. In B. Rogoff & J. V. Wertsch (Eds.), *New Directions for Child Development. Vol. 23: Children's learning in the "Zone of Proximal Development"*, (pp. 7-18). San Francisco: Jossey-Bass.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotski and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1990). The voice of rationality in a sociocultural approach to mind. In L. Moll (Ed.), *Vygotski and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp. 111-126). New York: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. & Tulviste, P. (1992). L. S. Vygotski and contemporary developmental psychology. *Developmental Psychology*, 28, 548-557.
- Whitehead, A. N. (1929). *The aims of education and other essays*. New York: MacMillan.
- Wozniak, R. (1987). Developmental method, zones of development, and theories of development. In L. Liben (Ed.), *Development and learning: Conflict or congruence?*, (pp. 225-235). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. Associates.
- Zimmerman, B. J. (1993). Commentary. *Human Development*, 36, 82- 86.

RESEÑAS



RESEÑAS

Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. y Black, W. (1999). *Análisis multivariante*. Madrid, España: Prentice Hall Iberia.

Publicado hace ya algunos años en su edición original, este libro constituye una de las escasas obras en español que pueden encontrarse en el país para iniciar el estudio de las técnicas estadísticas multivariadas, cada vez más utilizadas (debido a su indiscutible aporte para un abordaje complejo del fenómeno) y más manejables (a causa de nuevos y variados desarrollos computacionales de sencillo uso).

El libro hace una exposición de los procedimientos de rutina para aplicar análisis multivariantes que resulta interesante, completa, sencilla y que se apoya en la matemática sólo cuando es imprescindible. Los autores amarran la técnica al devenir completo de la investigación, desde el planteamiento inicial hasta el análisis final, paseándose por la revisión misma de la elaboración del instrumento y de estructuración de las bases de datos, deteniéndose en problemas puntuales con los que frecuentemente puede toparse el investigador y haciendo énfasis en la verificación de supuestos necesarios para la aplicación de estos análisis.

Luego de hacer una revisión teórica general utilizando como base el Análisis Factorial, distintas técnicas de análisis se presentan estructuradas en dos grandes bloques: Técnicas de Dependencia y de Interdependencia. Las primeras buscan la predicción de variables a partir de otras, y este libro presenta una amplia paleta de opciones: Análisis de Regresión Múltiple (predicción de una variable con nivel de medición de razón), Análisis Discriminante Múltiple y Regresión Logística (predicción de una variable medida en nivel nominal), Análisis Multivariante de la Varianza o MANOVA (descomposición de la varianza para medidas continuas), Análisis Conjunto o Conjoin Analysis (jerarquización de atributos individuales evaluando combinaciones de los mismos), Correlación Canónica (predicción simultánea de dos variables). Las técnicas de interdependencia exploran las relaciones que se presentan de manera natural entre datos, variables e individuos y son por tanto descriptivas, no predictivas. Aunque este libro deja de revisar algunas de las más usadas, hace una muy buena presentación del Análisis Cluster (creación de grupos autogenerados de acuerdo al comportamiento natural de la data) y el Análisis Multidimensional (análisis descriptivo similar al Análisis Factorial, que presenta los resultados en un plano bidimensional, de modo que las distancias entre los sujetos representan su proximidad real).

Por último, el libro introduce algunas técnicas más exigentes y menos conocidas, centrándose sobre todo en los Modelos de Ecuaciones Estructurales, para lo cual se pasea por fundamentos básicos de la programación en Lisrel.

Ya sea que provenga del ámbito académico o que se dedique a la investigación comercial, quien está interesado en conocer sobre técnicas multivariadas debería considerar la lectura de este libro, que resulta un material sencillo y esclarecedor, rico en referencias a aplicaciones prácticas, y variado en cuanto a la revisión de análisis específicos, especialmente los predictivos.

Fátima Dos Santos

Raczynski, J. y Leviton, L. (Eds) (2004). *Handbook of Clinical Health Psychology* (Vol.2). Washington, U.S.A.: American Psychological Association.

Este libro representa un esfuerzo claro y evidente por caracterizar el campo de la Psicología de la Salud y demostrar sus aplicaciones en una gran variedad de diagnósticos reconocidos por la Medicina Contemporánea. Temas como el consumo de cigarrillos, la obesidad, las adicciones, entre otros, que son posibles de encontrar en publicaciones bio-médicas, en libros bajo algún enfoque psicológico o incluso en manuales de auto-ayuda, son presentados aquí, de forma general pero efectiva, incluyendo información de carácter científico sobre sus factores de riesgo y de protección (aunque no con igual énfasis), epidemiología, técnicas y programas de intervención, etc.

Los autores considerando la condición integral del ser humano, enfocan los desordenes mencionados en el párrafo anterior y otros adicionales, como por ejemplo los referidos al sueño, sin obviar los factores biológicos, psicológicos y sociales que pueden impactar en su aparición, desarrollo y mantenimiento, e incluyen además un capítulo donde se debate el tema de la salud, la religión y la espiritualidad, desde la visión científica, dando pie a la concepción bio-psico-social-espiritual del hombre.

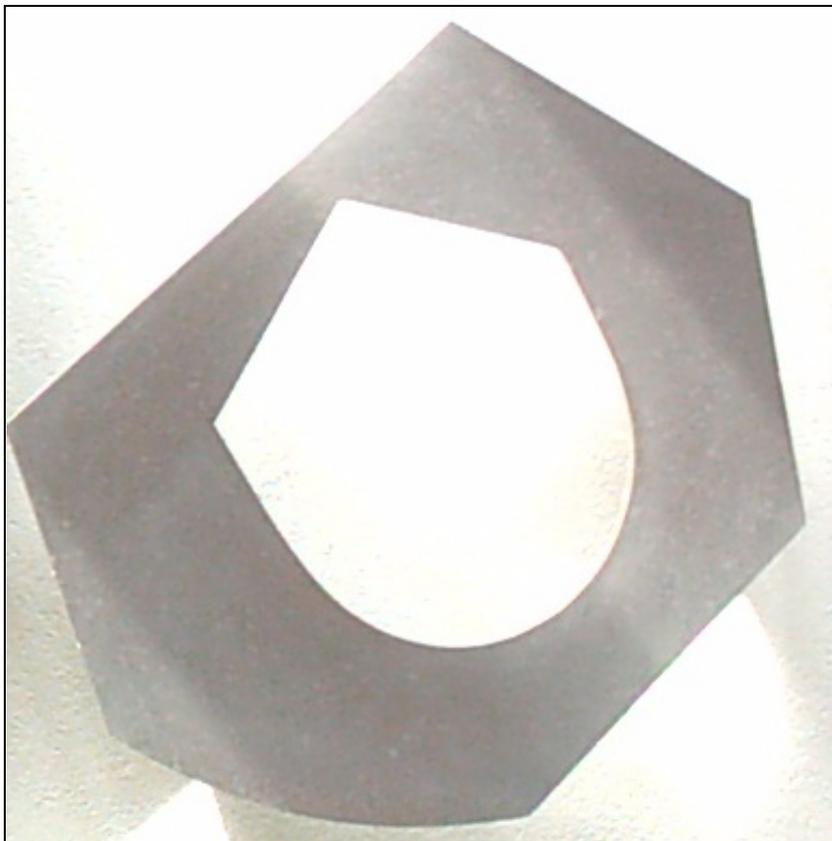
El lector encontrará en esta obra, tres partes constituidas por varios capítulos escritos por diferentes autores que se desenvuelven principalmente en el área de la Psicología de la Salud y la Medicina Conductual.

La parte 1 incluye capítulos sobre factores de riesgo para una gran variedad de enfermedades, como la conducta sexual riesgosa, consumo de cigarrillos, dietas, abuso de sustancias, etc., y métodos para su reducción. En la parte 2 pueden encontrarse capítulos que versan sobre factores mediadores o moderadores de la relación existente entre la ejecución de conductas riesgosas y el desarrollo de una variedad de enfermedades, como la espiritualidad, el apoyo social, el afrontamiento y el estrés. Se incluyen además temas como la percepción del síntoma y la adherencia al tratamiento.

Finalmente en la parte 3, se incorporan tres capítulos sobre la perspectiva bio-psico-social del dolor, la adaptación de la familia a la enfermedad y del paciente a la enfermedad crónica. Esta obra es de gran utilidad principalmente para aquellos que se aproximan al área de la Psicología de la Salud y los que requieren información actualizada sobre los temas que aquí se presentan.

Joanmir Zaragoza

**TRABAJOS DE GRADO DE LA COHORTE 2005-2 CON
MENCIÓN PUBLICACIÓN**



TRABAJOS ESPECIALES DE GRADO PRESENTADOS EN EL PERIODO 2005-2 CON MENCIÓN PUBLICACIÓN

Asesoramiento

Título: Efectos de un programa de psicoterapia corporal sobre el autoconcepto de estudiantes universitarios

Autores: Melissa Brito Conde (bcmeli@hotmail.com) y Skeilly Castellanos (sbecky666@yahoo.com)

Tutor: Flor Obregón

Clínica

Título: Efectos de la introducción progresiva de una tarea concurrente a la demora fija del reforzador en la duración de la respuesta de autocontrol

Autores: Hámmerly Carrión Sáenz (hammcars@hotmail.com) y Pedro José López Quiame (lopez_p2002@yahoo.com)

Tutor: Miriam Pérez

Título: Factores predictores de la adhesión al tratamiento en pacientes con presión arterial elevada

Autores: Nilda Salazar (niyusama70@hotmail.com) y Amaia Urdanibia (aurdanibia@gmail.com)

Tutor: Alicia Oliveira

Título: Síndrome de intestino irritable aspectos psicológicos

Autores: Mónica María De Ascencao Jorge (myo23@hotmail.com) y Mariela González Tovar (marie18@cantv.net)

Tutor: Purificación Prieto

Título: Trastornos ano rectales: una aproximación desde el modelo conductual

Autores: Riceliana Moreno Santafé (riceliana_ms@hotmail.com) y Maria Gabriela Ochoa Reyes (mgor79@hotmail.com)

Tutor: Purificación Prieto

Clínica Dinámica

Título: Ansiedad y estrategias de afrontamiento en primigestas durante el primer y tercer trimestre

Autores: Elías Charlita (psycho@cantv.net) y María E. Rodríguez (maruxvii@yahoo.com)

Tutor: Aline Ferreira

Título: Efectos de un programa psicológico para reducir la depresión y ansiedad en adolescentes femeninos con enfermedades auto inmunes

Autores: Charlott Delgado (ch8jc8@hotmail.com) y Jeseudys Hernández (jeseudyshernandez@gmail.com)

Tutor: Lucía Morabito

Título: Estrés Post traumático en niños y adolescentes del estado Vargas afectados por las lluvias de febrero 2005

Autores: María G. Maldonado (magahu@cantv.net), María G. Mijares (gabriela_mijares@hotmail.com) y María L. Mondolfi (mlmondolfi@hotmail.com)

Tutor: Martín Villalobos

Título: Feminidad, Masculinidad y Homosexualidad en mujeres con hiperandrogenismo producto de Hiperinsulinemia

Autor: Natacha Pinto (natachapp@hotmail.com)

Tutor: Yubiza Zarate

Título: Rasgos de personalidad y orientación temporal como variables relacionadas a la postergación académica

Autores: María del C. Estaba (coquera@hotmail.com) y Samanta Ramírez (samantucha@hotmail.com)

Tutor: Víctor Sojo

Escolar

Título: Caracterización de la Transición de preparatoria a primer grado por docentes, padres y niños involucrados en este proceso

Autores: Mariana Decanio (marianadecaniod@msn.com) y María A. Llanos (bebetierno@hotmail.com)

Tutor: Milena Pérez

Industrial

Título: Patrones de comportamiento derivados del test Zullinger para el cargo de gerentes medios

Autores: Daniela Ayela (danicrisha@hotmail.com) y Vanesa Manero (vmanero@gmail.com)

Tutor: Luís Fuentes

Título: Propuesta de formación para el trabajo, empleando las tecnologías de información y comunicación y su efecto en la autoeficiencia en estudiantes con discapacidad visual de la universidad central de Venezuela

Autores: Leida Delgado (leidadelgado@yahoo.com) y Yadilka Márquez (yadilkam@yahoo.com)

Tutor: Manuel Aramayo

Social

Título: Inseguridad Ciudadana aproximación analítico-discursiva a la inseguridad en Caracas

Autor: Claire Benko (claire@cantv.net)

Tutor: Carlos Silva

Título: Representaciones Sociales de la Televisión interactiva: la relación moderador-audiencia en el caso "Alo Ciudadano"

Autor: Beatriz Alfonso (beatrizalfonzo@tutopia.com)

Tutor: María Banchs

PSICOLOGÍA

Normas de Publicación:

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

PSICOLOGÍA

Revista de la Escuela de Psicología

Volumen XXV, N° 1, 2006 - Segunda Época

Editorial	ÍNDICE	3
ARTÍCULOS		
Ileana Recagno-Puente, Cristina Otálora y Leonor Mora Género y Adolescencia en Familias Populares		5
Nilda Salazar y Amaia Urdanibia Elaboración y Aplicación de un Instrumento para determinar la Adhesión al Tratamiento y Factores Asociados en Pacientes con Presión Arterial Elevada (PAE)		29
Euclides Sánchez La Alianza Universidad Comunidad: Un Vínculo Necesario para el Fortalecimiento Mutuo		61
Liliana Cubillos La Noción de Justicia en la Infancia y Adolescencia: Una Visión Constructivista y Evolutiva		77
Miguel Padrón La Violencia Carcelaria		97
INVITADOS ESPECIALES		
R. Clarke Fowler Comparando las Perspectivas de Piaget y Vygotski sobre el Desarrollo y la Educación		115
RESEÑAS		
Fátima Dos Santos Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. y Black, W. (1999). <i>Análisis multivariante</i>. Madrid, España: Prentice Hall Iberia.		154
Joanmir Zaragoza Raczynski, J. y Leviton, L. (Eds) (2004). <i>Handbook of Clinical Health Psychology</i> (Vol.2). Washington, U.S.A.: American Psychological Association.		156
Trabajos Especiales de Grado Presentados en el Período 2005-2 con Mención Publicación		158