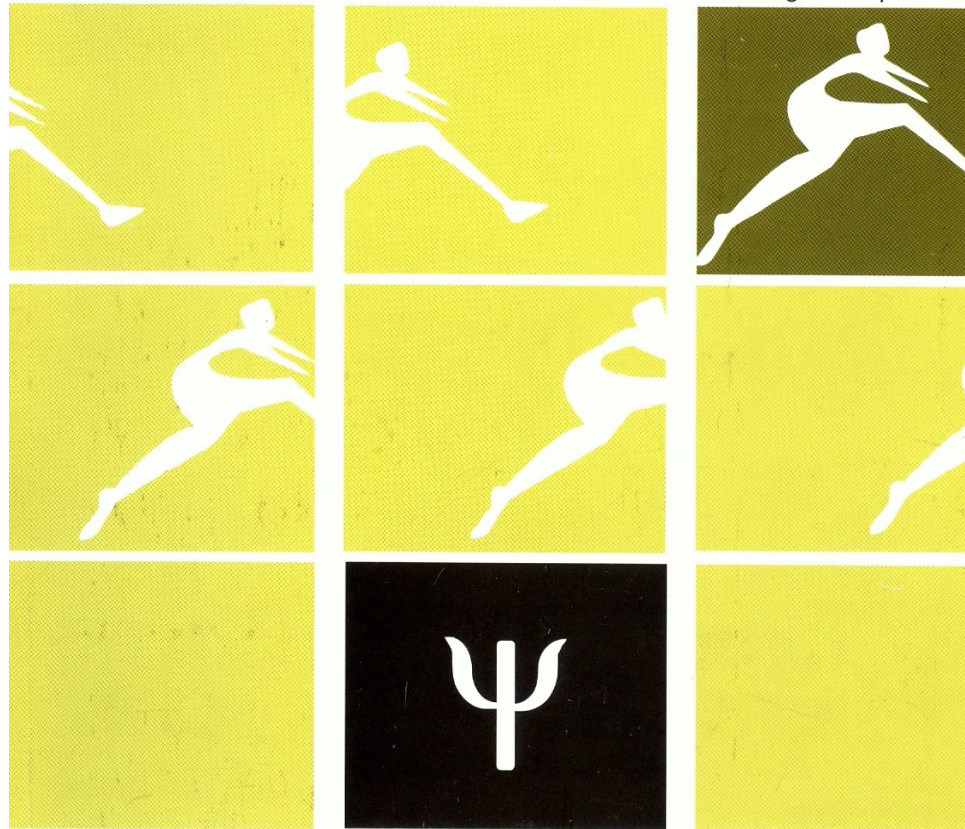


# PSICOLOGIA

Revista de La Escuela de Psicología

Volumen XXVII N°2  
2008 - Segunda Época



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN

ISSN: 1316-0923  
Depósito Legal pp. 197402DF45

Editores

Ricardo Aldazoro • Liliana Cubillos • Eduardo Santoro • Víctor Sojo

Director de Publicación

Ricardo Aldazoro

Escuela de Psicología

Director

Carlos Valero

Coordinador Académico

Rosa Di Doménico

Consejo de Escuela

Representantes de los Profesores

Luis Parra, Tomás Palacios, Lucila Trias, Liliana Cubillos y Mariemma Antor

Delegados Estudiantiles

Joseika Alvarez, Manuel Fariñas, Rebeca Machado y Mayra Mendoza

Jefes de Departamento

Prof. Liliana Cubillos  
(*Dpto. Sustantivo*)

Prof. Luisa Lezama  
(*Dpto. Metodológico*)

Prof. María Faviola Gutiérrez  
(*Dpto. Psicología Educativa*)

Prof. Alejandro Arratia  
(*Dpto. Psicología Social*)

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

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

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

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

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

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

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

**PSICOLOGÍA** está indexada en LATINDEX y  
Directory of Open Access Journals.

# PSICOLOGÍA

Revista de la Escuela de Psicología

Volumen XXVII, Nº 2  
2008-Segunda Época

## ÍNDICE

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

## ARTÍCULOS

Aline Ferreira Ilva Campagna María Colmenares Joselin Suárez	Indicadores Neuropsicológicos de Evolución a Demencia Tipo Alzheimer en Pacientes Diagnosticados con Deterioro Cognitivo Leve	9
Daniela Cámara Vanessa Iacono Gerline Ladera	Las Nuevas Socialidades Postmodernas: Aproximación a las Tribus Urbanas Graffiteras	34
Ana Lisett Rangel F.	Nuevas habilidades en nuevos contextos: TIC y formación docente	58
Miguel A. Padrón R.	Violencia Carcelaria II	78
Karen Campo María Rodríguez Lucila Trías	Actitudes de los Estudiantes Universitarios hacia la Homosexualidad	91

## RESEÑAS

Mario Arocha	Hogan, T. (2004). <i>Pruebas psicológicas una introducción práctica</i> . D.F., México: Manual Moderno.	123
Dimas Sulbarán	Saforcada, E., Cervone, N., Castellá, J., Lapalma, A. y De Lellis, M. (compiladores) (2007). <i>Aportes de la psicología comunitaria a problemáticas de la actualidad latinoamericana</i> . Buenos Aires, Argentina: JVE Ediciones.	125
Víctor Sojo	Landero, R. y González, M. (Eds.)(2006). <i>Estadística con SPSS y Metodología de la Investigación</i> . DF, México: Trillas.	127

## EDITORIAL

Amigos lectores estamos poniendo a su disposición el esfuerzo editorial correspondiente al Vol XXVII, N° 2, año 2008 de la Revista Psicología. Con satisfacción hemos recibido informaciones muy positivas relativas a la accesibilidad y visibilidad de la revista registrada en el *Directory of Open Access Journals*, cuyo objetivo principal es la difusión de revistas científicas con acceso abierto, como Psicología, promoviendo así su uso e impacto. Les recordamos que los contenidos de la revista pueden ser consultados en la página web del directorio: <http://www.doaj.org/>.

Agradecemos la colaboración de los profesores e investigadores que conjuntamente con el cuerpo de árbitros han hecho posible que pudiéramos tener a día nuestra revista, con la calidad que uds., nuestros lectores merecen.

La sección Artículos se inicia con el trabajo presentado por Aline Ferreira, Ilva Campagna, María Fernanda Colmenares y Joselin Suárez titulado *Indicadores Neuropsicológicos de Evolución a Demencia Tipo Alzheimer en Pacientes Diagnosticados con Deterioro Cognitivo Leve*. El objetivo de esta investigación fue identificar los principales indicadores en una batería de pruebas neuropsicológicas predictivas de la evolución a Demencia Tipo de Alzheimer (DTA) de pacientes previamente diagnosticados con Deterioro Cognitivo Leve. Se encontró que el Test de Aprendizaje Audioverbal de Rey fue el que discriminó los grupos bajo estudio, específicamente el intento VII, índices V-VII y I-VI y el error R.

Seguidamente Daniela Cámara, Vanessa Iacono y Gerline Ladera ofrecen El resultado de un esfuerzo investigativo que lleva por título *Las Nuevas Socialidades Postmodernas: Aproximación a las Tribus Urbanas Graffiteras* en la cual se interesan en las nuevas organizaciones postmodernas o grupos no institucionalizados que construyen sus identidades haciendo uso del espacio público ciudadano. El propósito central de la investigación se centra en la comprensión de las identidades sociales urbanas de las tribus graffiteras adscritas al movimiento hip-hop en la ciudad de Caracas.

Desde el Instituto de Psicología la Profesora Ana Lisset Rangel aborda en su artículo *Nuevas habilidades en nuevos contextos:TIC y formación docente* el tema de la formación de docentes en Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en Venezuela. Con este propósito su análisis se realiza con apoyo en cuatro ejes esenciales: el análisis de las oportunidades ofrecidas por las TIC en este contexto, la reflexión acerca de las limitaciones o problemas existentes en el marco del proceso de inserción de las TIC a las instituciones educativas, la descripción de algunos desarrollos locales en el área y, finalmente, el análisis de los desafíos que este proceso plantea y algunas recomendaciones para acompañar su evolución.

Con el título *Violencia Carcelaria II* el Prof. Miguel A. Padrón ofrece un segundo producto de una línea de investigación cuyo primer avance fue publicado en una edición previa de nuestra revista. En esta oportunidad el autor concluye que los resultados, tanto por la vía del análisis estadístico de los datos, como desde el análisis cualitativo estructural de la información acumulada, llevan a compartir la concepción foucaultiana del fracaso de la cárcel resocializadora como condición inherente a la cárcel privativa de libertad.

Karen Campo Cantore, María Gabriela Rodríguez y Lucila Trías presentan un interesante trabajo intitulado *Actitudes de los Estudiantes Universitarios hacia la Homosexualidad*. De corte descriptivo correlacional la presente es una investigación que tiene por objetivo conocer y determinar las Actitudes hacia la Homosexualidad en una muestra de estudiantes universitarios de pregrado. Los resultados indican que los estudiantes presentan una actitud neutral hacia la homosexualidad mostrando diferencias estadísticamente significativas de género. Las autoras plantean la importancia del conocimiento en esta área para el Asesoramiento Psicológico.

**Psicología**, cierra este número con el apartado de reseñas bibliográficas. En esta oportunidad contamos con la participación de tres colaboradores: El Prof. Mario Arocha quien presenta la obra de Hogan, T. (2004). *Pruebas psicológicas una introducción práctica*. D.F., México: Manual Moderno. El Prof. Dimas Sulbarán realiza la reseña de la obra de Saforcada, E., Cervone, N., Castellá, J., Lapalma, A. y De Lellis, M. (compiladores) (2007). *Aportes de la psicología comunitaria a problemáticas de la actualidad latinoamericana*. Buenos Aires, Argentina: JVE Ediciones. El prof. Víctor Sojo presenta el trabajo de Landero, R. y González, M. (Eds.)(2006). *Estadística con SPSS y Metodología de la Investigación*. DF, México: Trillas.

Como en oportunidades anteriores nos despedimos poniendo a disposición de nuestros lectores, los espacios de esta revista, con la finalidad de que cuenten con una ventana al mundo de la difusión del conocimiento psicológico.

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

Prof. Ricardo Aldazoro M.	aldazoror@gmail.com
Prof. Víctor Sojo M.	victorsojo@gmail.com
Prof. Eduardo Santoro	santoroed1@gmail.com
Revista	revistadepsicologiaucv@gmail.com







**Volumen XXVII N°2**  
2008 – Segunda Época





## ARTÍCULOS

**Indicadores Neuropsicológicos de Evolución a Demencia Tipo Alzheimer en Pacientes Diagnosticados con Deterioro Cognitivo Leve**

Aline Ferreira<sup>α</sup>  
fc.aline@gmail.com

Ilva Campagna<sup>β</sup>  
icampagna@reacciun.ve

María Fernanda Colmenares<sup>α</sup>  
Joselin Suárez<sup>α</sup>

<sup>α</sup>Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela

<sup>β</sup>Hospital Universitario de Caracas, Universidad Central de Venezuela

**Resumen**

El objetivo de esta investigación fue identificar los principales indicadores en una batería de pruebas neuropsicológicas que predigan la evolución a Demencia Tipo de Alzheimer (DTA) de pacientes previamente diagnosticados con Deterioro Cognitivo Leve (DCL), en la Sección de Neuropsicología del Hospital Universitario de Caracas. A través de un muestreo no probabilístico se obtuvo una muestra de 30 personas de ambos sexos, con edades entre 46 y 81 años, cuya evolución fue evaluada generando dos grupos diagnósticos: DTA y DCL. Los resultados fueron analizados con la prueba U de Mann Whitney, encontrando que el Test de Aprendizaje Audioverbal de Rey fue el que discriminó ambos grupos, específicamente el intento VII, índices V-VII y I-VI y el error R.

**Palabras claves:** *Evaluación neuropsicológica, Enfermedad de Alzheimer, Deterioro Cognitivo Leve, Test de Aprendizaje Audioverbal de Rey*

**Abstract**

The objective of this investigation done in the Neuropsychological Section of the Hospital Universitario de Caracas was to identify the main indicators in a battery of neuropsychological tests that permit to predict the evolution to Dementia of the Alzheimer's Type (DTA) in patients previously diagnosed with Mild Cognitive Impairment (MCI). Through a non probabilistic sampling we got a sample of 30

patients from both gender, 46 to 81 years old, whose evolution was evaluated generating two diagnostic groups: DTA and MCI. The results were analyzed with U-Mann Whitney's coefficient; we found that the Rey's Audioverbal Learning Test intent VII, index V-VII, I-VI and errors in R were the ones who could discriminate both groups.

**Key words:** *neuropsychological assessment, Alzheimer Disease, Mild cognitive impairment, Rey Auditory Verbal Learning Test*

El Deterioro Cognitivo Leve (DCL) hace referencia a una condición patológica que alude a un déficit cognitivo que distingue al sujeto de sus pares normales pero de severidad insuficiente para cumplir con criterios internacionales de demencia o de Enfermedad de Alzheimer (Otero y Scheitler, 2003). No fue sino hasta la propuesta del equipo de la Clínica de Mayo a finales de los 90 que se definió el DCL como un estado transitorio entre la normalidad y la demencia que parece delimitar un grupo heterogéneo de individuos que se encuentran en una situación de riesgo superior a la observada en la población general para el desarrollo de la demencia, especialmente para la Enfermedad de Alzheimer (Petersen y cols., 1997).

Para Petersen y cols. (2001) en el DCL, el funcionamiento intelectual, en general, está preservado y sólo la memoria debería estar afectada; aclarando que es suficiente esta restricción del deterioro de las habilidades mnésicas para poder distinguir este "síndrome" de la Enfermedad de Alzheimer.

En contraste, otros autores como Ritchie y Touchon (2000) apuntan a que las dificultades en la memoria características del DCL pueden ser debidas a otros problemas cognitivos, más concretamente, a un deterioro en la atención y comprensión de una tarea. Por lo tanto, los pacientes con DCL, además de padecer en forma primaria quejas de memoria, también muestran, normalmente, déficit en tareas de lenguaje, orientación y praxia de acuerdo a lo observado en los resultados de los test neuropsicológicos. En general, no existe un acuerdo entre los autores con respecto a qué dominios se ven afectados en los pacientes con DCL.

Se debe dar cuenta que la validación del término DCL representa todavía un área en exploración, por lo que se requieren nuevos estudios que contribuyan a un desarrollo teórico más claro, en el cual se pueda definir si el

DCL constituye una entidad diagnóstica separada, en cuyo caso habría que iniciar la investigación en cuanto a la etiología y terapéutica específica, o si el DCL corresponde a una fase inicial de la Enfermedad de Alzheimer, lo que representaría la posibilidad de realizar diagnósticos más certeros, explorar tratamientos tanto farmacológicos como neuropsicológicos eficaces para ser aplicados desde el momento más incipiente de la enfermedad, que permitan de alguna manera enlentecer o revertir la evolución de este trastorno, así como orientar mejor los esfuerzos en futuras investigaciones.

Se han desarrollado varios criterios para el diagnóstico del DCL, en este sentido, Petersen (2006) ha propuesto los siguientes:

- a) Alteración subjetiva de la memoria corroborada por un familiar.
- b) Alteración en la ejecución de los test neuropsicológicos en comparación con sujetos de la misma edad y escolaridad.
- c) Función cognitiva general normal.
- d) Actividades de la vida diaria globalmente conservadas.
- e) Sin demencia.

Recientemente Petersen y cols. (2001) han propuesto la existencia de tres tipos de DCL, cada uno de los cuales guardaría una relación más estrecha con una determinada evolución posterior, dichos tipos son los siguientes:

*DCL amnésico*: Se caracteriza por la presencia de quejas subjetivas de alteración de la memoria corroboradas en las pruebas neuropsicológicas pero con buenos resultados en el resto de las pruebas cognitivas.

*DCL difuso*: que requiere de la presencia de diversas alteraciones cognitivas, en áreas no necesariamente relacionadas con la memoria, como en el lenguaje, funciones ejecutivas, alteraciones visoespaciales o visoconstructivas en relación a datos normativos, pero con un grado de alteración leve que no permite el diagnóstico de demencia.

*DCL focal no amnésico*: implica una alteración leve de alguna función cognitiva distinta de la memoria, como, por ejemplo, una alteración específica del lenguaje que pudiera evolucionar hacia una afasia progresiva primaria o de las funciones ejecutivas que podría llevar a una demencia frontotemporal.

En cuanto a la prevalencia y evolución del DCL, García y Gandía (2002 c.p. Bermejo, Villanueva, Castillo y Sanchez, 2003) observaron que las

personas diagnosticadas con DCL tienen un riesgo relativo tres veces mayor que los cognitivamente normales de padecer demencia. Así mismo Palmer, Wang, Backman, Winblad y Fratiglioni (2002 c.p. Bermejo y cols., 2003), en el estudio Kungsholmen Project de Estocolmo (Suecia), observaron en la evolución a tres años de los ancianos con DCL que cerca de un tercio había muerto, un 35% había devenido demente, el 11% continuaba estable y el 25% había mejorado cognitivamente. La evolución del DCL a largo plazo depende en gran medida de la etiología subyacente que lo cause, demostrando que la etiqueta de alteración cognitiva conlleva mayor probabilidad de demencia e incremento en el riesgo de mortalidad.

Estudios longitudinales con ancianos sanos que presentan alto riesgo de desarrollar demencia debido a su edad avanzada, han mostrado que las personas que posteriormente desarrollan una demencia rinden por debajo en test cognitivos, comparados con aquellos que permanecen libres de demencia. Estos datos longitudinales indican que los test neuropsicológicos pueden ayudar a identificar las personas que probablemente desarrollarán Enfermedad de Alzheimer antes de reconocer en ellos los criterios diagnósticos convencionales (Petersen y cols., 2001; Flicker, Ferris y Reisberg, 1991).

Entre los tests más estudiados que han demostrado sensibilidad a este respecto se encuentran el Test de Trazo A y B (Chen y cols., 2000 c.p. Otero y Scheitler, 2003; Otero y Scheitler, 2003); el Test de Aprendizaje Auditivo-Verbal de Rey (Otero y Scheitler, 2003; Wu, Antuono, Xu, Jones y Li, 2007); las Escalas de Wechsler para Memoria (EWM-R) e Inteligencia para Adultos (WAIS-R) (Lezak, 1995); el Boston Naming Test (BNT) y el Animal Naming Test (ANT) para el lenguaje nominación y fluencia (Tabert y cols., 2006). Así mismo, Wu y cols. (2007), agregan a la lista la Escala de Depresión Geriátrica (GDS), el Mini Mental State Examination (MMSE), la batería neuropsicológica del Consortium to Establish a Registry for Alzheimer's Disease (CERAD), 60 items del Test de Boston para el Diagnóstico de la Afasia, la escala de Isquemia de Hachinski y la escala de demencia de Blessed.

De acuerdo con lo descrito en las investigaciones realizadas, los principales indicadores de evolución a demencia en pacientes diagnosticados con DCL son fallas en las funciones ejecutivas y de memoria, colocando en segundo orden fallas de atención y aprendizaje. Específicamente los distintos autores destacan que es imprescindible la evaluación de la evocación diferida (Chen y cols., 2000 c.p. Otero y Scheitler), memoria semántica y remota,

recuerdo espacial diferido y reconocimiento de la función de objetos, otros autores hacen hincapié en las funciones ejecutivas y la memoria episódica (Tabert y cols., 2006).

Esta variedad de reportes refleja que, aún cuando existe un gran número de investigaciones que validan la importancia de los test neuropsicológicos para el diagnóstico del DCL, los resultados de las actuaciones de los sujetos en estos test son, en muchos casos, dudosos ya que superponen poblaciones de sujetos tanto con DCL como con Enfermedad de Alzheimer en etapas iniciales. Petersen y cols. (2001) consideran que la Enfermedad de Alzheimer y el DCL no pueden ser diagnosticados únicamente a través de la aplicación de tests neuropsicológicos, por lo que se debe hacer uso de la entrevista clínica. Esto debido a que en primer lugar, la actuación en los tests neuropsicológicos es afectada por muchos factores, incluyendo nivel educativo, edad, experiencia cultural y haber sufrido alguna enfermedad y segundo, las medidas neuropsicológicas no permiten a cabalidad distinguir entre los diferentes tipos de demencia porque éstas se solapan en los perfiles neuropsicológicos.

Es por esto que la entrevista clínica al paciente y a su familiar es de gran valor para el diagnóstico, tal como lo demuestra López (2003), quien para caracterizar el DCL y sus sub-grupos, tomó como muestra una población de 5201 individuos mayores de 65 años habitantes de cuatro comunidades de los Estados Unidos, empleando para esto en la fase inicial, el Mini Test del Estado Cognitivo (MECM) y el sub Test Dígitos y Símbolos (DSST); y posteriormente una entrevista telefónica para realizar seguimiento de los casos cada seis meses, encontrando que ésta última es una herramienta útil en este tipo de investigaciones puesto que a través de dicho seguimiento se logró detectar, entre otras cosas, que la prevalencia del DCL y de sus subgrupos aumenta con la edad.

En general y de acuerdo a lo planteado por las investigaciones revisadas, la posibilidad de realizar el diagnóstico del DCL previo al cumplimiento de los criterios diagnósticos aceptados y la posibilidad de predecir el desarrollo posterior de la Enfermedad de Alzheimer, depende en gran medida de la aplicación de una serie de herramientas de evaluación complementarias, que abarquen desde las expresiones psicológicas de algún tipo de organicidad hasta los aspectos clínicos de la misma. Para ello se han desarrollado gran cantidad de instrumentos, como los empleados en el desarrollo de la presente investigación, cuya efectividad depende en gran medida de una apropiada interpretación, lo que permitiría realizar un

diagnóstico temprano y con esto aumentar la efectividad de los tratamientos para este trastornos.

En consecuencia a la diversidad de hallazgos en investigaciones extranjeras, nos preguntamos ¿Cuáles son los principales indicadores presentes en una batería de pruebas neuropsicológicas que permiten predecir la evolución en el tiempo hacia la Enfermedad de Alzheimer en pacientes diagnosticados con DCL en la Sección de Neuropsicología del Servicio de Neurología del Hospital Universitario de Caracas?

## Método

### *Variable en Estudio*

Desempeño en un grupo de pruebas neuropsicológicas.

#### *Definición Conceptual:*

Nivel de ejecución en las funciones cognitivas evaluadas por las pruebas neuropsicológicas: la percepción en todas las modalidades sensoriales, atención, concentración, aprendizaje, memoria, comprensión y expresión verbal, lateralidad, destrezas espaciales, abstracción, procesos de razonamiento y funciones “ejecutivas”. Un bajo rendimiento en algunas de estas pruebas indica un déficit neuropsicológico específico (López, 1998).

#### *Definición Operacional:*

Las puntuaciones obtenidas por los sujetos en las diferentes pruebas de la batería administrada, fueron obtenidas de acuerdo a las normas establecidas para cada una de ellas. Como se indica a continuación, la corrección de algunas de las pruebas se llevó a cabo utilizando las normas originales, mientras que otras fueron corregidas e interpretadas empleando las normas y tablas de Corrección de la Sección de Neuropsicología del Servicio de Neurología del HUC, elaboradas por este departamento en el año 2001, mediante un proyecto de estandarización de pruebas neuropsicológicas donde estas fueron normalizadas, para lo cual se empleó una muestra de 600 personas pertenecientes al área metropolitana de Caracas, las cuales fueron seleccionadas por el método alícuota de acuerdo a las variables edad, nivel socio-económico y nivel educativo. Sin embargo, este estudio no ha sido



publicado puesto que sólo se crearon tablas preliminares de la mitad de la muestra (Campagna, comunicación personal, 01 de octubre, 2007).

*Variable Seleccionada:*

Diagnóstico de DCL.

*Definición Conceptual:*

El DCL puede ser definido como un estado clínico en el que el sujeto se encuentra alterado cognitivamente, por lo general en memoria, pero no demente (Petersen, 2006).

*Definición Operacional:*

El diagnóstico de DCL debería corresponderse con lo siguiente (Shand y González, 2003):

- Quejas cognoscitivas procedentes del paciente y/o su familia. Estas deben evidenciarse en el motivo de consulta por el cual llegó el paciente a la Sección de Neuropsicología en el Servicio de Neurología del Hospital Universitario de Caracas (HUC).
- El sujeto y/o informador refieren un declive en el funcionamiento cognoscitivo en relación con las capacidades previas durante los últimos 12 meses. Estos datos se obtienen a través de la entrevista clínica que se encuentra registrada en la historia de cada paciente y se refieren a los cambios en la memoria, atención, concentración y orientación que ha venido presentando el paciente durante el último año, en comparación a su funcionamiento previo.
- Trastornos cognoscitivos evidenciados mediante evaluación clínica que implican el deterioro de la memoria y/u otro dominio cognoscitivo, medido a través de la aplicación de pruebas neuropsicológicas en donde deben existir puntuaciones disminuidas en las distintas sub-escalas aplicadas al paciente en relación a su funcionamiento pre-mórbido.
- El deterioro cognoscitivo no tiene repercusiones significativas en la vida diaria, aunque el sujeto puede referir dificultades concernientes a actividades complejas del día a día. Se debe observar en la historia clínica del paciente si a pesar de las quejas de memoria, el paciente sigue siendo independiente al realizar las actividades de la vida diaria.

- Ausencia de demencia. El paciente debe tener una puntuación en la Escala de Deterioro Global de Reisberg (GDS) menor a 4 puntos o un puntaje menor a 1 en la Clinical Dementia Rating (CDR).

Para la realización del diagnóstico se sometieron a revisión todas las historias de los pacientes de la Sección de Neuropsicología del Servicio de Neurología del HUC, estas fueron evaluadas y discutidas por un equipo multidisciplinario de profesionales de esta Sección entre los que se encontraban dos neurólogos y dos neuropsicólogos con experiencia en el diagnóstico de DCL para posteriormente extraer las historias de aquellos pacientes que cumplían con los criterios para ser diagnosticados con DCL.

Para el diagnóstico luego del tiempo de evolución (indicado en la tabla 1) se empleó la entrevista diagnóstica descrita en los materiales.

#### *Variables Extrañas*

##### *Variables extrañas controladas:*

Sin antecedentes de enfermedades neurológicas, psiquiátricas y endocrinológicas o sistémicas; de abuso de alcohol o drogas. Español como lengua materna. Estandarización de las condiciones de aplicación del instrumento.

##### *Variables extrañas no controladas:*

Edad, género, estrato socioeconómico, nivel educativo, los rasgos de personalidad o predisposición de los participantes a responder de manera igual o similar a diferentes tipos de estímulos, sesgos debidos al evaluador, el tiempo transcurrido (7 meses a 15 años) entre el momento en que fueron diagnosticados con DCL y la fecha en que se aplicó la encuesta telefónica para conocer su evolución.

#### *Participantes*

En la Tabla 1 se presentan las características sociodemográficas de la muestra seleccionada.

Tabla 1  
*Características de la muestra*

Edad	Diagnóstico	Sexo	Grado de instrucción	Tiempo de evolución (años)
63	Demencia	Femenino	Bachillerato completo	10
59	Demencia	Femenino	Bachillerato completo	10
72	Demencia	Femenino	Bachillerato completo	10
47	Demencia	Femenino	Universitario	11
74	Normal	Femenino	Bachillerato completo	12
75	Demencia	Femenino	Primaria completa	11
69	DCL	Femenino	Primaria completa	11
55	DCL	Masculino	Bachillerato completo	9
58	DCL	Femenino	Bachillerato incompleto	7
54	DCL	Masculino	Universitario	7
70	DCL	Femenino	Bachillerato completo	7
64	DCL	Femenino	Primaria completa	6
77	Demencia	Femenino	Bachillerato completo	5
65	DCL	Femenino	Universitario	5
65	DCL	Masculino	Primaria completa	8
46	DCL	Femenino	Bachillerato completo	4
56	DCL	Femenino	Primaria completa	3
56	Demencia	Femenino	Universitario	3
64	Demencia	Masculino	Bachillerato incompleto	2
50	Demencia	Masculino	TSU	2
81	DCL	Femenino	Bachillerato incompleto	2
58	DCL	Femenino	Bachillerato completo	2
71	DCL	Femenino	Bachillerato incompleto	2
58	Demencia	Femenino	Primaria completa	15
47	DCL	Femenino	Bachillerato incompleto	7
61	DCL	Masculino	Primaria incompleta	7
61	DCL	Femenino	Bachillerato completo	7
54	Normal	Femenino	Universitario	2
47	DCL	Masculino	Primaria incompleta	1
60	DCL	Femenino	Primaria incompleta	0

### *Materiales*

- *La prueba del Reloj*: mide las habilidades viso-constructivas, la coordinación motora y el planeamiento (López, 1998).
- *Mini Mental State Examination de Folstein*: evalúa las capacidades de orientación en el tiempo y el espacio, la memoria inmediata y reciente, la atención, el cálculo, las funciones viso-constructivas y el lenguaje (Pi, Olivé y Esteban, 1994).

*La Escala de Inteligencia Weschsler para Adultos (WAIS- R):* evalúa la capacidad intelectual a través de las escala verbal y manipulativa (Wechsler, 1999).

- *Test de Clasificación de Tarjetas de Wisconsin (WCST):* mide la capacidad de abstracción, la flexibilidad mental, la persistencia y provee información sobre aspectos de la conducta de resolución de problemas mientras se cambian las condiciones estímulares (López, 1998).
- *Escala Wechsler de Memoria (EWM-R):* Esta escala evalúa la memoria inmediata, la memoria de trabajo y la memoria demorada (verbal y visual) (López, 1998).
- *Test de Retención Visual de Benton:* evalúa memoria visual, percepción visual y habilidades visoconstructivas (Benton, 1992).
- *Test de Orientación Temporal de Benton:* evalúa los cinco elementos básicos de orientación en el tiempo: día, mes, año, día de la semana y hora actual (Lezak, 1995).
- *Test Gestáltico Viso-motor de Bender:* evalúa la percepción visual y la coordinación visomotora (Lacks, 1983).
- *Test de Asociación de Palabras Controladas:* evalúa fluidez verbal asociativa y la persistencia mental (Lezak, 1995).
- *Test de Trazo (A y B):* evalúa atención visual, flexibilidad mental, rapidez perceptivo- motora, velocidad de procesamiento de la información, habilidades de rastreo visual y exploración visoconceptual y visomotora (Lezak, 1995).
- *COGNISTAT:* permite valorar la funcionalidad intelectual del sujeto en 5 áreas: lenguaje (habla, comprensión, reconocimiento, nombrar), construcciones, memoria, cálculo y razonamiento. Además evalúa de forma independiente los niveles de atención y orientación (Kiernan, Mueller y Langston, 1998).
- *Test de Aprendizaje Auditivo Verbal de Rey:* mide memoria inmediata y atención verbal (intento I y VI), retención a corto y largo plazo y la memoria verbal (intentos II al V), interferencia (VI), aprendizaje y evocación (intento VII), reconocimiento (intento VIII). La puntuación para cada intento es el número de palabras correctamente recordadas. La puntuación total también puede ser calculada por la suma de las pruebas I a la V. Además arroja una serie de índices con información acerca del rendimiento del sujeto en cuanto a: aprendizaje (índice I-V), susceptibilidad a la interferencia (índice V-VII) y atención verbal después del aprendizaje (índice I-VI). Por último este test toma en cuenta el tipo de error cometido por el examinado para medir su funcionamiento de la siguiente manera: fallas en la atención y la memoria de trabajo, dificultades con el feedback ambiental, perseveración y dificultades en la

evocación (R: repetidas); falsa memoria (I: inventadas), falsa memoria y dificultades en el monitoreo (IR: inventadas repetidas), falsa memoria e inseguridad (C: cuestionadas), inseguridad, dificultades en el monitoreo y en la memoria de trabajo (RC: repetidas cuestionadas), interferencia proactiva y retroactiva e intrusión (IA: interferencia tipo A e IE: interferencia tipo B) y reconocimiento falso o dificultades para diferenciar el origen de la información que se tiene almacenada (ER: errores de reconocimiento) (Lezak, 1995).

- *Protocolo de Evaluación de la Funciones Cognitivas*: instrumento de evaluación diseñado en la Sección de Neuropsicología del Servicio de Neurología del HUC para evaluar las siguientes áreas: Orientación Personal, Conciencia de Enfermedad, Memoria Reciente, Memoria Remota, Orientación Temporal, Orientación Espacial, Atención Verbal, Pensamiento, Autorregulación, Cálculo, Lenguaje, Organización y coordinación visual.
- *Entrevista diagnóstica*: diseñada para evaluar memoria reciente, memoria remota, orientación en tiempo, espacio y persona e independencia en las actividades de la vida diaria, con la finalidad de establecer el diagnóstico diferencial entre DCL y Enfermedad de Alzheimer. Esta entrevista fue diseñada y corregida según los criterios revisados por Shand y González (2003) para el diagnóstico de DCL, así como los criterios de la GDS (Global Deterioration Scale) y la CDR (Clinical Dementia Rating de Hughes) para diagnosticar demencia, previamente descritas en el Marco Teórico.

### *Procedimiento*

#### *Fase Preparatoria:*

Se elaboró la Entrevista Diagnóstica en base a los criterios revisados por Shand y González (2003) para el diagnóstico de DCL y los criterios de la Escala de Deterioro Global de Reisberg (GDS), para ser administrada telefónicamente al paciente y a un familiar o acompañante que hubiese convivido con él por más de un año. Esta fue validada por jueces (dos expertos en neuropsicología) y piloteada para explorar su validez de contenido.

#### *Fase de Evaluación:*

Entre las historias de la Sección de Neuropsicología de los pacientes atendidos y evaluados entre 1992 y 2007 había un total de 76 pacientes que

cumplían con los criterios de DCL, no obstante, por causas relacionadas con mudanza, muerte, renuencia a cooperar o ausencia de datos suficientes para contactar a los pacientes sólo pudieron incluirse un total de 30 sujetos que conformaron la muestra.

En función de los datos arrojados por la Entrevista Diagnóstica se dividió la muestra en dos grupos: aquellos que continuaban presentando DCL (18) o evolucionaron a la normalidad (2) y aquellos que evolucionaron hacia una demencia (10). Posteriormente se procedió al análisis estadístico de los resultados. No todos los pacientes fueron evaluados con la totalidad de las pruebas, por lo que se hacen los análisis de cada test por separado con los casos que cuenten con esa evaluación.

## Resultados

Para el procesamiento de los datos y su correspondiente análisis estadístico se utilizó el programa SPSS para Windows (v. 10). Los resultados fueron sometidos a un análisis de tipo descriptivo y correlacional.

En este sentido, se estimó la significancia estadística de diferencias grupales ( $p < 0.05$ ), a través del cálculo de la prueba U de Mann Whitney, pues este es el estadístico no paramétrico para dos grupos independientes con un poder estadístico similar a la prueba t. Así mismo, se empleó la Mediana como estadístico descriptivo para comparar los grupos, empleando para ello las tablas de contingencia y los gráficos de caja y bigote.

El Test de Aprendizaje Audioverbal de Rey fue el único que reportó diferencias significativas ( $p < 0.05$ ) entre los grupos, en particular en algunos de los índices que lo componen, razón por la cual sólo se analizarán los datos concernientes a esta prueba (ver tabla 2).

Tabla 2  
*Prueba U de Mann Whitney según el diagnóstico actual para las puntuaciones de las sub-pruebas del Test Auditivo Verbal de Rey*  
 Estadísticos de contraste

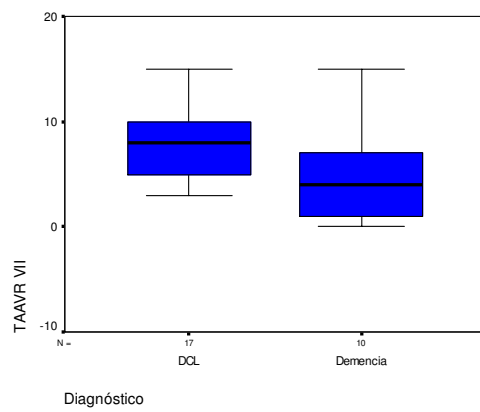
	U de Mann-Whitney	p
<b>TAAVR I</b>	55.5	0.141
<b>TAAVR II</b>	50	0.083
<b>TAAVR III</b>	74.5	0.604
<b>TAAVR IV</b>	48	0.066
<b>TAAVR V</b>	67.5	0.386
<b>TAAVR VI</b>	70	0.473
<b>TAAVR VII</b>	41	0.027 *
<b>TAAVR VIII</b>	46.5	0.052
<b>TAAVR I-V</b>	55.5	0.141
<b>TAAVR V-VII</b>	37.5	0.015 *
<b>TAAVR I-VI</b>	31.5	0.006 *
<b>TAAVR R</b>	35.5	0.017 *
<b>TAAVR I2</b>	74.5	0.978
<b>TAAVR IR</b>	67	0.683
<b>TAAVR C</b>	69	0.765
<b>TAAVR RC</b>	60.5	0.428
<b>TAAVR A</b>	56	0.437
<b>TAAVR B</b>	49	0.235
<b>TAAVR ER</b>	51	0.285

Los resultados de la prueba U de Mann Whitney para el contraste de los grupos arrojaron que existen diferencias significativas entre el grupo de pacientes que mantuvieron el diagnóstico de DCL y aquellos que evolucionaron a Enfermedad de Alzheimer en las puntuaciones de los siguientes intentos e índices del Test Auditivo Verbal de Rey: VII con una  $p=0.027$ , V-VII con una  $p=0.015$ , I-VI con una  $p=0.006$  y el error R con una  $p=0.017$ ; con un nivel de significación de ( $p<0.05$ ).

Tabla 3  
*Análisis descriptivo del intento VII del Test Auditivo Verbal de Rey*

**Tabla de contingencia TAAVR VII \* Diagnostico**

Recuento	Diagnostico		
	DCL	Demencia	Total
TAAVR VII			
0		1	1
1		2	2
2		1	1
3	1	1	2
4	3		3
5	1	1	2
6	1	1	2
7	2	2	4
8	2		2
9	2		2
10	1		1
13	2		2
14	1		1
15	1	1	2
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>10</b>	<b>27</b>



*Figura 1.* Comparación de los valores descriptivos entre las puntuaciones del intento VII del Test Auditivo Verbal de Rey y el diagnóstico de los grupos.



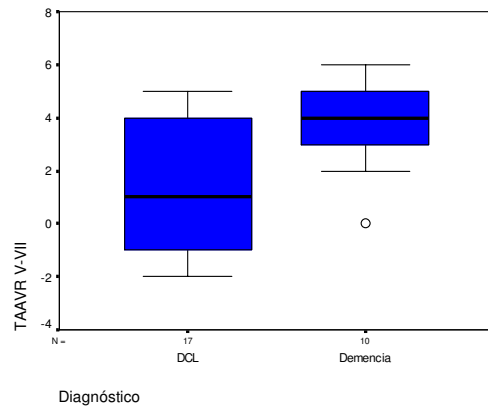
De un total de 27 sujetos con esta prueba, 17 de ellos mantuvieron el diagnóstico de DCL mientras que 10 evolucionaron a Enfermedad de Alzheimer. Para el intento VII se observó que los sujetos con diagnóstico de DCL logran recordar correctamente desde un mínimo de 3 palabras, hasta algunos que logran la puntuación máxima, es decir, 15 palabras de la lista A luego de la interferencia; así mismo, la mitad de ellos tiende a fijar hasta 9 palabras de esta lista.

Por su parte, en los sujetos diagnosticados con Enfermedad de Alzheimer el rango de palabras recordadas de la lista A va desde aquellos que no lograron fijar ninguna palabra, hasta un máximo de 7 palabras recordadas, la mitad de estos son capaces de recordar hasta 5 palabras correctamente, a excepción de un dato extremo que obtuvo una puntuación de 15.

Tabla 4  
*Análisis descriptivo del índice V-VII del Test Auditivo Verbal de Rey*

**Tabla de contingencia TAAVR V-VII \* Diagnostico**

Recuento		Diagnostico		Total
		DCL	Demencia	
TAAVR	-2	3		3
V-VII	-1	2		2
	0	3	1	4
	1	1		1
	2	1	1	2
	3	2	3	5
	4	4		4
	5	1	3	4
	6		2	2
<b>Total</b>		<b>17</b>	<b>10</b>	<b>27</b>



*Figura 2.* Comparación de los valores descriptivos entre las puntuaciones del índice V-VII del Test Auditivo Verbal de Rey y el diagnóstico de los grupos.

En el análisis del índice V-VII se observó que hasta la mitad de los sujetos que mantuvieron el diagnóstico DCL se ubicaron en la puntuación 1, arrojando puntuaciones cuya distribución es dispersa, ya que van desde aquellos que logran recordar un mayor número de palabras cuando debe evocarlas luego de presentársele una lista de interferencia (intento VII), en comparación con el número de palabras recordadas cuando la repetición es inmediata a la presentación del estímulo (intento V) obteniendo una puntuación de -2; hasta los que obtuvieron un mejor rendimiento en el intento V que en intento VII con un puntuación de 5.

Por su parte, en el caso de los sujetos que evolucionaron a Enfermedad de Alzheimer, hasta la mitad de ellos se ubicaron en la puntuación 4 presentando una distribución de los datos más homogénea con un rango que va desde aquellos que recuerdan la misma cantidad de palabras en ambos intentos (V y VII) hasta aquellos que salen mejor en el intento V que en el VII con una puntuación máxima de 6. Cabe destacar que ninguno de los pacientes con este diagnóstico obtuvo puntuaciones negativas, lo que indica que en general su rendimiento en el intento VII, fue más pobre que en el intento V como es esperado.

Tabla 6  
Análisis descriptivo del índice I-VI del Test Auditivo Verbal de Rey

Tabla de contingencia TAAVR I- VI \* Diagnostico

Recuento	Diagnostico			Total
	DCL	Demencia		
TAAVR	-4	1	1	2
I- VI	-2	1	2	3
	-1	1	4	5
	0	4	2	6
	1	2	1	3
	2	3		3
	3	5		5
Total		17	10	27

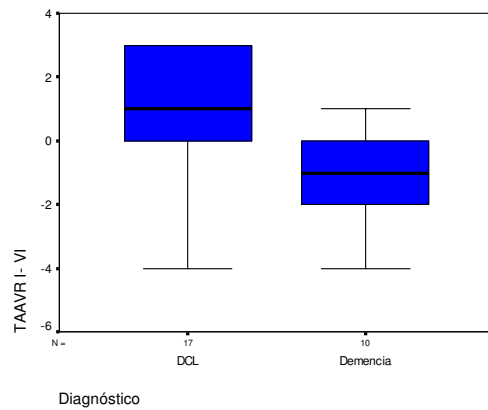


Figura 3. Comparación de los valores descriptivos entre las puntuaciones del índice I-VI del Test Auditivo Verbal de Rey y el diagnóstico de los grupos.

En el análisis del índice I-VI se observó que hasta el 50% de los sujetos que mantuvieron el diagnóstico de DCL obtuvieron una puntuación de 1, mostrando una distribución de los datos dispersa con un rango que va desde aquellos sujetos que salen mejor en el intento VI (cuando se presenta la lista B o interferencia) en comparación con el intento I (cuando se le presenta por primera vez la lista A), obteniendo una puntuación de -4, hasta aquellos que salen mejor en el intento I que en el intento VI con un total de 3 palabras.

Por su parte, casi la mitad de los sujetos que evolucionaron a Enfermedad de Alzheimer obtuvieron una puntuación de -1, observándose un rango de puntuaciones que oscila entre -4 y 1, lo que indica que en general estos sujetos presentaron un mejor rendimiento en el intento VI que en el I. Destaca que salvo un paciente hay ausencia de valores positivos en el índice dentro de este grupo.

Tabla 7  
Análisis descriptivo del error R (repetición) del Test Auditivo Verbal de Rey

Tabla de contingencia TAAVR R \* Diagnostico

Recuento	Diagnostico		
	DCL	Demencia	Total
TAAVR			
R			
0	4	4	8
1		3	3
2	1	1	2
3	1	2	3
4	1		1
5	1		1
7	2		2
11	1		1
13	3		3
15	2		2
Total	16	10	26

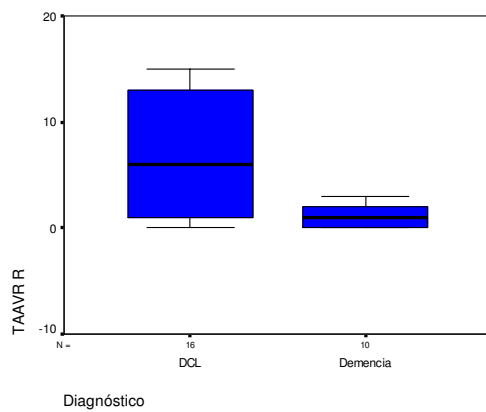


Figura 4. Comparación de los valores descriptivos entre las puntuaciones del error R (repetidas) en el Test Auditivo Verbal de Rey y el diagnóstico de los grupos

Se observa que hasta un 50% de pacientes con DCL repiten hasta 7 palabras, presentando una alta dispersión en sus puntuaciones con tendencia a repetir una mayor cantidad de palabras, en un rango que oscila entre 0 y 15. En cambio, el puntaje de error R en los sujetos con demencia presenta una distribución de los datos más homogénea, que va desde aquellos que no repiten ninguna palabra hasta un máximo de 3 palabras repetidas. Por lo tanto, se podría decir que los sujetos que mantuvieron el diagnóstico de DCL tienden a incurrir más en este error en comparación con aquellos que evolucionaron a Enfermedad de Alzheimer.

### Discusión

El aumento de la expectativa de vida en nuestra población, la Enfermedad de Alzheimer se ha convertido en uno de los principales problemas de salud pública. Aún cuando no se conocen cifras exactas sobre la proporción de personas que pueden llegar a sufrir de demencia; existe consenso sobre el hecho de que los pacientes con Deterioro Cognitivo Leve (DCL) tienen una incidencia de demencia mayor que la población general, describiéndolo como un estado de funcionamiento cognitivo anormal, que aunque es insuficiente para garantizar el diagnóstico de demencia, puede constituir un estadio preclínico de la enfermedad, muchos años antes de que pueda ser diagnosticada. Es por esto, que el reconocimiento de este nuevo grupo de pacientes plantea importantes desafíos para la investigación en torno al tratamiento de la Enfermedad de Alzheimer (Rosier, 2007).

La importancia del diagnóstico de DCL mediante las pruebas neuropsicológicas y la detección de los estadios tempranos de la DTA exige que conozcamos el rendimiento en las tests de los pacientes de nuestra población, ya que son pocas las investigaciones con datos cuantitativos a este respecto y las existentes muestran un comportamiento en los pacientes diferente a los comúnmente vistos en la literatura extranjera (Campagna y cols., 2007; Borges, Campagna, Hernández-Rojas, Crespo y León, 2004)

De acuerdo a los resultados obtenidos en este estudio, aproximadamente un 56% de los pacientes con DCL mantuvieron este diagnóstico luego de un período de tiempo entre 7 meses y 15 años, en tanto que un 33% de ellos evolucionaron hacia la Enfermedad de Alzheimer. Aunque no se pudo conocer con exactitud la proporción de sujetos que evolucionó a Enfermedad de Alzheimer por períodos de tiempo específicos. Los datos obtenidos contrastan con algunas investigaciones recientes relacionadas con el DCL,

donde se afirma que alrededor del 50% de estos pacientes desarrolla una demencia a los 5 años del diagnóstico (Bermejo, Vega, Olazarán, Fernández y Gabriel, 1998 c.p. Bermejo y cols., 2003).

Por otra parte, esta investigación no arrojó relaciones estadísticamente significativas entre el progreso de los pacientes con DCL hacia Enfermedad de Alzheimer y las variables sociodemográficas (edad, sexo y el nivel educativo). Esto contrasta con lo señalado en las referencias teóricas revisadas, en las cuales se señala que dichas variables son consideradas como factores de riesgo para evolucionar a Enfermedad de Alzheimer.

En cuanto a la variable edad, existen investigaciones como la realizada por Bermejo (2002) que consideran esta variable como el principal factor de riesgo para el desarrollo de la Enfermedad de Alzheimer. Por su parte Benítez (2003), considera que la incidencia de demencia se duplica aproximadamente cada 5 años a partir de los 60 años de edad, aumentando abruptamente del 1,5% en el grupo de 65 a 69 años a más del 20% en mayores de 85 años de edad. En esta investigación esta variable no dio correlaciones significativas y por lo tanto, no pudo ser considerada como un factor de riesgo de evolución a demencia, esto probablemente debido a los rangos de edad de los sujetos que evolucionaron a Enfermedad de Alzheimer que varían desde los 47 a los 77 años de edad y al tamaño específico de la muestra.

En relación a la variable sexo, no hay acuerdo en cuanto a si esta puede ser considerada un factor de riesgo de desarrollo de demencia. Por una parte, se encontraron investigaciones que afirman que el sexo femenino está vinculado con un mayor riesgo de desarrollar Enfermedad de Alzheimer debido a que las mujeres tienen una mayor esperanza de vida que los hombres (Bermejo, 2003), mientras que otras investigaciones (Barranco-Quintana, Allam, Del Castillo y Navajas, 2005) afirman que las diferencias en relación a los hombres no son significativas. En el presente estudio, a pesar de que no se encontró una relación estadísticamente significativa entre el sexo de los pacientes y la evolución a Enfermedad de Alzheimer, se pudo apreciar que aun cuando el número de mujeres que padecían el diagnóstico inicial de DCL es mucho más alto que el de los hombres, la proporción de mujeres que evolucionó a Enfermedad de Alzheimer fue similar a la que mantuvo el primer diagnóstico.

Existen investigaciones que sostienen que el DCL está fuertemente asociado al nivel educativo, así, las personas que no saben leer ni escribir, muestran una probabilidad mayor de desarrollar demencia que las personas

con estudios medios y universitarios (Benítez, 2003). En el presente estudio, la mayor parte de la muestra estuvo compuesta por personas cuyo nivel educativo oscilaba entre bachillerato completo y estudios universitarios, y no hubo una relación significativa entre esta variable y el diagnóstico, esto probablemente debido al tamaño particular de la muestra utilizada.

Tales discrepancias entre los resultados de investigaciones revisadas y los del presente estudio permiten generar hipótesis que indiquen que esto puede deberse a diferencias en las características culturales de las poblaciones investigadas, que afecta directamente su conducta. Así como, a las variaciones en los procedimientos de evaluación empleados para unas y otras investigaciones, y al control de la variable tiempo de evolución.

Para llevar a cabo esta investigación se empleó una batería compuesta por 14 pruebas de evaluación neuropsicológica, arrojando que el Test Auditivo Verbal de Rey, específicamente el intento VII, los índices V-VII y I-VI y el error R, resultaron ser los indicadores más sensibles para valorar las funciones cognitivas que están relacionadas con la predisposición de ciertas personas con DCL a desarrollar demencia, no en vano Lezak (1995) describe este test como una prueba útil para delinear los déficit de memoria y otra variedad de desórdenes de este tipo.

Así, en cuanto al intento VII, el rendimiento en esta parte del test depende de la capacidad de la persona para evocar lo aprendido (lista A) luego de presentársele un estímulo de interferencia (lista B). Se observa que los sujetos que mantienen el diagnóstico de DCL recuerdan entre 3 y 15 palabras en este intento, mientras que los más propensos a evolucionar a demencia recuerdan entre 0 y 7 palabras. Un bajo rendimiento en esta prueba podría estar relacionado con el efecto de la interferencia producto de la adquisición de un nuevo material (lista B), este es el efecto Inhibición Retroactiva (Lezak, 1995). De ahí que la presencia de este efecto de manera muy pronunciada pueda derivarse de dificultades en las funciones de aprendizaje, memoria verbal y evocación, y por ende estos resultarían indicadores de una mayor propensión a desarrollar Enfermedad de Alzheimer. La presencia de un dato extremo (aun cuando no pueden ser determinadas sus causas), debe ser considerada para realizar una revisión de las características de su historia.

Por otra parte, en el índice V-VII, indica la pérdida de palabras aprendidas luego de interferencia; por una parte, los sujetos que mantuvieron el diagnóstico de DCL arrojaron puntuaciones dispersas, lo que indica que

algunos llegaron a evocar más palabras de las que demostraron aprender durante la repetición de la lista; esto son resultados inesperados y a veces se interpretan como signo de alteración funcional (Lezak, 1995). La pérdida consistente de palabras luego de interferencia sugiere la presencia de fallas de evocación como indicador temprano de Enfermedad de Alzheimer.

Por su parte, el índice I-VI está constituido por las diferencias en el rendimiento de los sujetos entre los intentos I y el VI. La dispersión en las puntuaciones de los sujetos que mantuvieron el diagnóstico de DCL permite suponer que estos se comportan de manera similar en ambos intentos; mientras que, los sujetos que evolucionaron a demencia se comportan de manera más homogénea con una clara tendencia a dar menos palabras en el intento I que en el VI a pesar de tratarse básicamente de la misma tarea. Sin embargo, un mejor desempeño en el intento VI en los pacientes que evolucionaron a demencia, permite suponer que debido a que en ambos intentos (I y VI) se presentan por primera vez dos estímulos (las listas A y B respectivamente), el peor rendimiento en el intento I podría deberse a dificultades con el cambio de actividad mental (Lezak, 1995).

Por último, el error R (repetición) del Test Auditivo Verbal de Rey, contabiliza el número de veces que las personas repiten una misma palabra al momento de evocar las listas. En la presente investigación, los sujetos que mantuvieron el diagnóstico de DCL tendieron a repetir un mayor número de palabras en comparación con aquellos con más propensión a desarrollar Enfermedad de Alzheimer. Esta tendencia se interpreta en la literatura como signo de perseveración (Lezak, 1995; Spreen y Strauss, 1998) y dificultades de monitoreo, se pensaría que debieran haber sido más propias de los sujetos que evolucionaron a DTA que de los DCL.

Así, la presente investigación arrojó que los sujetos que están propensos a desarrollar Enfermedad de Alzheimer presentan alteraciones en el funcionamiento cognitivo, principalmente en las funciones: aprendizaje verbal, memoria de reconocimiento, capacidad de evocación; siendo el Test Auditivo Verbal de Rey la prueba más sensible para detectar tales alteraciones, lo cual se corresponde con las investigaciones realizadas por Petersen (2001); y más específicamente Otero y Scheitter (2003) quienes afirman que esta prueba es una de las más sensibles para detectar estas tendencias.

De lo anterior se deriva la inquietud acerca de las razones por las que el Test Auditivo Verbal de Rey resultó la única prueba de toda la batería



administrada que mostró diferencias entre las personas que mantuvieron el diagnóstico de DCL y aquellas que evolucionaron a Enfermedad de Alzheimer, mientras que en las investigaciones revisadas, otras pruebas como el Test de Trazo y la Escala de Inteligencia Weschsler para Adultos resultan eficientes para diferenciar a estos pacientes (Tabert y cols., 2006). Tales resultados podrían estar relacionados con aspectos como el tamaño de la muestra y la aplicación incompleta de alguno de estos tests (lo que no permitió valorar adecuadamente su significación estadística), así como las diferencias entre las poblaciones utilizadas para otras investigaciones y las características específicas de la población Venezolana.

### Conclusiones

La diferencia en los resultados de los estudios con pruebas neuropsicológicas realizados en nuestro país, con respecto a los estudios en el extranjero se mantiene casi como una constante en las pocas investigaciones que se han realizado en el área; la generalidad de los hallazgos apunta a que los pacientes de los distintos grupos diagnósticos no se diferencian unos de otros o de los sujetos controles, salvo en los grupos de demencia en estadios moderados, donde un deterioro en las pruebas neuropsicológicas se encuentra siempre presente. Esto plantea un reto tanto para la comprensión de este hecho, como para la toma de medidas dirigidas a solventarlo, de ser esto posible. Por ejemplo, trabajar con grupos controles lo suficientemente numerosos, trabajar con grupos más homogéneos con respecto al estadio de la evolución de la enfermedad, el desarrollo de tablas normativas de pruebas neuropsicológicas en población venezolana y conocer más el funcionamiento cognitivo de los sujetos clínicamente normales de nuestro país.

Así, debemos precisar si los resultados que muestran falta de sensibilidad de estas pruebas para detectar déficit muy tempranos de deterioro cognitivo en los pacientes de nuestro medio (sensibilidad probada ampliamente en población extranjera), se debe a una falta de adecuación de las pruebas a la idiosincrasia y nivel sociocultural de nuestros pacientes o a las características del funcionamiento cognitivo de un porcentaje de la población normal venezolana.

## Referencias

- Barranco-Quintana, J., Allam, M., Del Castillo, R. y Navajas, R. (2005). Factores de riesgo de la enfermedad de Alzheimer. *Revista de Neurología*, 40(10), p. 613-618.
- Benítez, M. (2003). La trascendencia de los estudios epidemiológicos del deterioro cognitivo. *Originales*, 32(1), p. 13-14.
- Benton, A. (1992). *Benton Visual Retention Test Manual*. (5ta. ed.). San Antonio, The Psychological Corporation Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Bermejo, F. (2002). *Fronteras en la Enfermedad de Alzheimer*. Madrid: Farmaindustria.
- Bermejo, F., Villanueva C., Castillo, J. y Sánchez, F. (2003). Alteración cognitiva leve. Revisión breve de una nueva entidad clínica. *Actualidades en Neurología, neurociencias y envejecimiento*, 1 (3), p. 164-171.
- Borges, J., Campagna, I., Hernández-Rojas, J., Crespo, S. y León, A. (Octubre, 2004). *Evaluación de Funciones Cognitivas en Pacientes con Queja de Memoria*. Presentado en la Academia de Medicina de Venezuela, en el Programa de Seminarios Anuales; Caracas.
- Campagna, I., Borges, J., Crespo, S., León, A., Ferreira, A., Sojo, V. y cols. (Octubre, 2007). *Atención y Memoria en una Muestra de Pacientes con Quejas de Memoria*. 23<sup>rd</sup> Alzheimer's Disease International Conference, *New Perspectives, New Hope*. Caracas.
- Flicker, C., Ferris, S. y Reisberg, B. (1991). Mild Cognitive Impairment in the elderly: Predictors of dementia. *Neurology*, 41 (7), p. 1006-1009.
- Kiernan, R., Mueller, J. y Langston, W. (1998). *Cognistat- Versión Español*. California: Neurobehavioral Group, Inc.
- Lacks, P. (1983). *Manual para la corrección del Test Gestáltico de Bender según los Doce Signos de Organicidad de Hutt y Briskin*. Washington University.
- Lezak, M. (1995). *Neuropsychologic assessment*. New York: Oxford University Press
- López, M. (1998). *Evaluación neuropsicológica: Principios y Métodos*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- López, O. (2003). Clasificación del deterioro cognitivo leve en un estudio poblacional. *Revista de Neurología*, 37(2), p. 140-144.
- Otero, J. y Scheitler, L. (2003). Las fronteras entre el envejecimiento cognitivo normal y la Enfermedad de Alzheimer. El concepto de Deterioro Cognitivo Leve. *Revista Medica de Uruguay*, 19, 4-13.
- Petersen, R. (2006). *Neurologic Therapeutics, Principles and Practice*. London, England: Noseworthy Ed.
- Petersen, R., Smith, G., Waring, S., Ivnik, R., Kokmen, E. y Tangalos, E. (1997). Aging, memory and mild cognitive impairment. *Psychogeriatry*, 9, 65-69.
- Petersen, R., Stevens, J., Ganguli, M., Tangalos, E., Cummings, J. y DeKosky, S. (2001). Practice parameter: Early detection of dementia: Mild cognitive impairment (an evidence-based review). *Neurology*, 56, 1133-1142.
- Pi, J., Olivé, J. y Esteban, M. (1994). Mini mental estate examination: asociación de la puntuación obtenida con la edad y grado de alfabetización en una población anciana. *Medicina Clínica*, 103 (17), 641-644.
- Ritchie, K. y Touchon, J. (2000). Mild cognitive impairment: conceptual basis and current nosological. *Lancet*, 355, 225-228.
- Rosier, V. (Octubre, 2007). Mild Cognitive Impairment: from the emergence of a concept to the therapeutic hope. 23<sup>rd</sup> Alzheimer's Disease International Conference, *New Perspectives, New Hope*. Caracas.
- Shand, B. y González, J. (2003). Deterioro cognitivo leve ¿primer paso a la demencia?. *Cuadernos de neurología*, 27. Recuperado de <http://escuela.med.puc.cl/publ/cuadernos/2003/DeterioroCognitivo.html#>
- Spreen, O. y Strauss, E. (1998). *A Compendium of Neuropsychological Tests*. Oxford, England: Oxford University Press.

- Tabert, M., Manly, J., Liu, X., Pelton, G., Rosenblum, S., Jacobs, M. y cols. (2006). Neuropsychological prediction of conversion to Alzheimer disease in patients with mild cognitive impairment. *Archives of General Psychiatry*, 63 (8), p. 916 -924.
- Wechsler, D. (1999). *Manual de Aplicación y Corrección. Escala de Inteligencia de Wechsler para adultos*. Madrid, España: TEA Ediciones.
- Wu, Z., Antuono, P., Xu, G., Jones, J. y Li, S. (2007). Objective assessment of mild cognitive impairment by fisher linear discriminant. *Alzheimer's & Dementia: The Journal of the Alzheimer's Association*, 3 (3), S137.

**Las Nuevas Socialidades Postmodernas:  
Aproximación a las Tribus Urbanas Graffiteras**

Daniela Cámara  
danielitacam@gmail.com

Vanessa Iacono  
vanessaiacono@gmail.com

Gerline Ladera  
gerlineco@gmail.com

Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela

**Resumen**

Esta investigación se interesa en las nuevas socialidades postmodernas o grupos no institucionalizados que construyen sus identidades haciendo uso del espacio público ciudadano. Así, el propósito de investigación se centra en la comprensión de las identidades sociales urbanas de las tribus graffiteras adscritas al movimiento hip-hop en la ciudad de Caracas. Se trabajó con 12 jóvenes activos en la pintada de graffiti pertenecientes a distintos grupos de algunas zonas de Caracas, bajo un enfoque cualitativo basado en entrevistas en profundidad y análisis crítico del discurso. Adicionalmente se utilizaron otras herramientas complementarias como observaciones, registro fotográfico y entrevistas a ciudadanos que dieron cuenta de la construcción de sus identidades en tanto tribus urbanas.

**Palabras clave:** *Tribus urbanas, Graffiti, Hip-Hop, Identidades sociales urbanas, Ciudad*

**Abstract**

This research is based in the construction of identity of postmodern new sociality or noninstitutionalized groups that construct their identities making use of the city's public spaces. Thus, the purpose of the investigation is focuses in the understanding of the urban social identities of the assigned graffiti tribes to the movement hip-hop in the city of Caracas. It worked with 12 active graffiti painters who belong to different graffiti groups from different areas of Caracas, under a qualitative approach based on interviews in depth and critical

analysis of the speech. Additionally other complementary tools like observations, analysis of content, photographic recording and interviews to citizens were used who gave account of the construction of their identities as urban tribes.

**Key words:** *urban tribes, graffiti, hip-hop, urban social identities, city*

El motivo que nos impulsó a realizar esta investigación comienza vagamente en la mirada recurrente de espacios urbanos en Caracas, una ciudad agitada de múltiples imágenes, estructuras, sonidos, vehículos y personas que en la cotidianidad frecuentan espacios compartidos en diferentes horas del día.

Mirar la ciudad fue entonces el punto de partida, focalizándonos inicialmente en aquellos elementos físicos de la estructura urbana que han sido apropiados por una expresión pintada llamada *graffiti*, que pudimos apreciar en las más diversas superficies: fachadas de edificaciones, muros, paredes, estructuras de puentes y viaductos, postes de alumbrado eléctrico, vallas publicitarias, defensas de las vías, carteles de señalización de tránsito, recipientes de basura, santamarías de locales comerciales, etc., siendo algunas de dichas pintadas más elaboradas que otras.

A partir de esta mirada superficial de la ciudad comenzamos a preguntarnos qué se ha dicho sobre el *graffiti* en el campo de las investigaciones académicas en las ciencias humanas y sociales, encontrando que el *graffiti* y sus actores generan diversas posturas: quienes se oponen a esta forma de expresión o comunicación, por considerarla una acción que ocasiona daños a las superficies arquitectónicas, destrucción de parques, plazas, señales de tránsito, etc., postura vinculada estrechamente a ciertos estereotipos de los jóvenes como rebeldes, subversivos, delincuentes y violentos; y, por otra parte, quienes la valoran por ser una actividad cultural que en los últimos tiempos ha sido apreciada como una manifestación artística y estética y cuyo movimiento se vincula estrechamente con el *hip-hop*, que consta de cuatro elementos: el *Dj* (musicalizador), el *breakdance* (forma de baile), el *MC* (o Maestro de Ceremonia, el cantante de *rap*), y el *graffiti*. (De Diego, 1997).

Al realizar una investigación bibliográfica en nuestro país respecto a la práctica del *graffiti*, constatamos que ha sido poco estudiado y las

investigaciones<sup>1</sup> encontradas se han llevado a cabo desde otras disciplinas, entre ellas: comunicación social y sociología, basados en el análisis del mensaje que transmiten (mayormente del *graffiti* político partidista) y haciendo caso omiso a otras particularidades de dicha práctica, como la consideración del punto de vista de los actores que las realizan, así como las dimensiones psicosociales que esta práctica trae consigo. Consideramos que era necesario llevar a cabo un abordaje interdisciplinario y psicosocial que abordara la ciudad, las prácticas que en ella se realizan específicamente el *graffiti*, así como a los ciudadanos que en ella habitan, tanto los que realizan estos *graffiti* como los que no lo son, pero que igualmente son observadores y generan opiniones ante la presencia de los *graffiti*.

Debido a estas consideraciones emergieron cuestionamientos como: ¿qué hay más allá de la pared pintada?, ¿qué tienen que decir sobre este fenómeno aquellos que hacen *graffiti*?, ¿quiénes son estos actores?, ¿en qué consisten sus actividades?, ¿por qué lo hacen?, ¿cómo lo hacen?, ¿con quiénes quieren comunicarse?, ¿qué los vincula entre sí?, ¿qué piensan los ciudadanos sobre el *graffiti* en la ciudad?, entre otras preguntas que fueron surgiendo en la medida en que nos fuimos aproximando más al fenómeno del *graffiti*.

Al tratar de responder estas interrogantes, podríamos señalar como plantea Sainz (2006), que actualmente en Venezuela el *graffiti* es llevado a cabo por jóvenes de diversos sectores sociales, quienes se agrupan bajo la denominación de *crew*<sup>2</sup> y sobre quienes decidimos virar nuestra atención debido a la poca presencia de éstos, o su presencia estigmatizada, en los estudios realizados sobre el *graffiti*. Por ende, se nos hace necesario delimitar este estudio desde una perspectiva psicosocial, tomando en consideración los significados atribuidos por los propios actores al *graffiti* como práctica social que permiten una aproximación al proceso de construcción de sus identidades sociales urbanas.

Por lo tanto, al adentrarnos más en esta temática, y como resultado de las investigaciones realizadas, referencias e informantes claves, consideramos

---

<sup>1</sup> Ver Abreu (2003), Gil (2004), Moreno, Ramírez y Cabeza (1986) y Ortega (1991).

<sup>2</sup> Palabra que en inglés significa grupo. La palabra forma parte del vocabulario de los jóvenes graffiteros, se coloca esta y otras palabras en itálicas al ser un anglicismo.

<sup>3</sup> Coincidimos con la propuesta de Mato (2005) de hablar de *procesos de globalización*, permitiendo extender la mirada al análisis de la complejidad y las actividades de algunos actores significativos y estudiar las interrelaciones en el marco de lo global-local, haciendo visibles los aspectos culturales de estas prácticas sociales humanas que producen "globalización" cotidianamente.

que esta actividad se realizaba en forma grupal, relacionándose particularmente con el concepto de tribus urbanas. Para ello resultó necesaria la referencia a los planteamientos de Maffesoli (1990) y su libro *El tiempo de las tribus*. De esta forma, consideraremos a las tribus urbanas como agrupaciones (mayormente juveniles) cuyas relaciones afectivas y conflictivas junto a sus prácticas comunes construyen identidades ambiguas y complejas, capaces de reinventar valores, símbolos y prácticas provenientes de universos culturales diversos. Este concepto, utilizado más como un instrumento que como un marco teórico acabado, nos permitirá realizar otra lectura acerca de estos grupos graffiteros. Por lo tanto nuestra investigación se enfocó principalmente en estas nuevas socialidades postmodernas llamadas tribus urbanas graffiteras, considerándolas como poseedoras de las características señaladas por Maffesoli, así como íntimamente relacionadas al espacio urbano.

Según Maffesoli (1990), hablar de estas tribus no puede restringirse a patrones absolutos en la tipificación de las mismas, pues no existen límites marcados en sus identidades, ya que éstas además se difuminan con otras tribus en las que se van mezclando características, dando lugar a una hibridación cultural producto de los procesos de globalización<sup>3</sup> presentes en el contexto en el que se hayan inmersas y del cual participan. Son entonces estas nuevas socialidades postmodernas que generan formas y procesos de identificación que difieren de aquellos tematizados por las ciencias sociales y por la psicología. Estos procesos nos invitan a repensar la noción de identidad, la relación con el espacio, las ciudades contemporáneas, otros grupos, etc.

Así, en estas agrupaciones de graffiteros llamadas *crews*, predomina la proxemia y la importancia del espacio. Esto se expresa particularmente en lo que Maffesoli (1990) como “comunidad emocional” referida a la vuelta de las relaciones cara a cara, al mundo de la cotidianidad, las cuales están enmarcadas en un espacio (real o simbólico). Lo emocional de estas comunidades viene dado por su implicación en el rechazo o la adhesión a determinados grupos, según los intereses del momento, los gustos y la solidaridad compartida dentro de los mismos. De esta manera la ciudad es un espacio para la cotidianidad, puesto que una vez conformados los *crews*, la calle representa los lugares de reunión para los encuentros cara a cara, para mantener el contacto entre los miembros y para la proxemia (Maffesoli, 1990).

Considerando todo lo previamente expuesto, podemos señalar que esta investigación tiene como objetivo comprender las construcciones de las identidades sociales de las tribus urbanas graffiteras a través de a) la construcción del “nosotros” en los grupos graffiteros a partir de las relaciones intra e intergrupales, b) la contrastación de las definiciones generadas por los “otros” frente a la creencia que tienen los graffiteros de lo que esos “otros” opinen de ellos, c) la práctica del *graffiti* y d) la exploración de la relación con el espacio.

Sobre este último punto queremos hacer hincapié, pues constituye uno de nuestros valores agregados a la investigación, ya que aunque resulta evidente que los individuos están siempre ubicados en un espacio, lo que no resulta obvio es el papel que juegan dichos espacios en la construcción de las identidades sociales, desde nuestra disciplina (Valera y Pol, 1994). Esto debido a una concepción moderna de identidad, en la que privan los dualismos individuo/sociedad y objetivo/subjetivo y las consideraciones de estabilidad y la tendencia a la psicologización de la misma.

Ante esto, nuestra postura desde una perspectiva socioconstruccionista, es considerar las identidades como inseparables del contexto cultural, histórico y social en el que se producen, convirtiéndolas en dinámicas y, por ende, en permanente resignificación (Gergen, 1985).

Considerando lo anteriormente reseñado y destacando el hecho de que los grupos graffiteros objetos de esta investigación llevan a cabo sus prácticas (como el *graffiti*) en los espacios públicos urbanos de nuestra ciudad, hemos optado por utilizar el término de identidades<sup>3</sup> sociales urbanas, como lo proponen Valera y Pol (1994), y que definiremos siguiendo a Mato (1994) como el producto de las construcciones simbólicas compartidas que se llevan a cabo en la relación con otros (individuos, grupos) en un contexto sociohistórico específico y en un espacio físico y/o simbólico que las configura. En estas construcciones están presentes inevitablemente las relaciones de poder y el conflicto así como la búsqueda de diferenciación con las demás personas y grupos.

Asimismo, convenimos en considerar algunos planteamientos de la denominada perspectiva política cultural (Mato, 1994), con el fin de

---

<sup>4</sup> Nos referimos a “identidades” ya que el plural da cuenta de la inestabilidad de las mismas puesto que éstas no son construidas de la misma forma en todos los contextos ni en todos los espacios. De hecho, en esta ciudad globalizada los procesos de construcción de las identidades pueden estar vinculadas a un lugar o a varios lugares (Mato, 1995).



visibilizar a estas tribus urbanas como agentes de producción cultural y como grupos que resignifican el ejercicio de la ciudadanía a través de la apropiación de los espacios urbanos, ya que consideramos que estos jóvenes graffiteros plantean un desafío a la cultura política tradicional, ancladas en los partidos y el Estado, retando al mismo tiempo el proyecto de construcción de las identidades.

Frente a todo lo previamente mencionado ¿por qué estudiar a las tribus urbanas graffiteras y la construcción de sus identidades sociales urbanas desde nuestra disciplina? Este trabajo pretende realizar un aporte para la psicología social en lo que se refiere al estudio de los grupos humanos y la construcción de sus identidades, debido a que, a pesar de que desde nuestra disciplina se han hecho muchas investigaciones sobre grupos formales o institucionales tales como la familia, la iglesia, los militares, los estudiantes, deportistas, grupos organizacionales, poco o nada se ha dicho sobre estos grupos graffiteros que, sin estar adscritos a alguna institución, igualmente generan formas de organización, tienen intereses, necesidades y un conjunto de elementos que les otorgan identidad grupal (Martín Baró, 1989), las cuales son dignas de ser estudiadas.

Igualmente, este trabajo procura ser una contribución al ofrecer nuevas visiones sobre el entramado de complejidades que constituye la realidad social que vivimos actualmente, permitiéndonos comprenderla a través del estudio cercano de nuevos grupos que hoy ocupan la ciudad, grupos que, en su compleja dinámica, crean y mantienen estilos de vida particulares que dan cuenta de esa realidad social cambiante.

#### La Ciudad de Caracas como Escenario

Para dar cuenta de la significación del espacio urbano partimos de la ciudad de Caracas, una ciudad desordenada y caótica por diversos factores como el tráfico, el comercio informal extendido, grandes contrastes sociales, creciente violencia y lucha por los espacios (Anuel y Piña, 2007).

Caracas, como toda ciudad, resulta de una red de relaciones cotidianas que generan códigos sociales, valores y comportamientos que producen y reproducen un modo de vida que sus habitantes comparten (Serrano y Alcalá, 2002). Se presenta además como una ciudad con múltiples escenarios (la calle, el barrio, los centros comerciales, los centros educativos, ministerios etc.), en la que opera una estructura espacial urbana propia de las ciudades

latinoamericana, donde cada lugar demanda ciertas formas de actuar que se han legitimado con el uso que le dan los actores (Piña, 2007).

Entonces, Caracas es definida, configurada y entendida a través de los diferentes modos de interacción que los individuos practican en el curso de su vida cotidiana. La ciudad no se define como tal sin antes haber sido comunicada y admitida como real por todos sus habitantes.

### Método

Debido a la escasa investigación llevada a cabo en nuestro país sobre el *graffiti* y las tribus urbanas, se realizó una revisión digital en la que se exploraron blogs y páginas de *crews* caraqueños y colectivos, en los que aparece información y fotos de los *graffiti*<sup>4</sup>.

Sin embargo, para adentrarnos con mayor profundidad al mundo del *graffiti* consideramos necesario también recurrir en principio a un informante clave, un *graffitero* que realiza esta práctica desde hace dieciocho años y aún se encuentra “activo”, para que nos orientara sobre el *graffiti* y sobre quiénes lo realizan. Luego, a partir de este contacto inicial y de otros, se entrevistaron en profundidad a 12 jóvenes pertenecientes a seis *crews* (tres *crews* de la zona este y tres de la zona oeste de Caracas), quienes participaron de forma voluntaria, una vez que se les fueron aclarados los objetivos de la investigación.

Como requisitos para su escogencia, los *graffiteros* seleccionados debían pertenecer a algún *crew* y mantenerse activos, es decir, que practican la actividad del *graffiti* hoy por hoy.

También se entrevistaron a 10 ciudadanos caraqueños, 5 hombres y 5 mujeres, de diferentes profesiones y edades, para saber las opiniones que tenían sobre el *graffiti* y las tribus urbanas *graffiteras*. Estos participantes fueron seleccionados mediante un muestreo accidental. Como requisitos para su participación se encontraban el acceder a realizar la entrevista y si habían visto algún *graffiti* en la ciudad de Caracas alguna vez.

Otra de las técnicas de recolección de datos para aproximarnos al fenómeno fue la observación. Inicialmente, las observaciones fueron

---

<sup>4</sup> Algunas de las páginas consultadas fueron [www.eltiuna.org](http://www.eltiuna.org), [www.delascalles.com](http://www.delascalles.com) y [www.vida-bandida.com](http://www.vida-bandida.com)

realizadas en un estadio exploratorio y se caracterizaron por ser no sistematizadas, ocasionales o no controladas (Anguera, 1978) y se efectuaron en los lugares de encuentro con los graffiteros.

Para el análisis de resultados de la entrevista se utilizaron dos herramientas del análisis cualitativo: el análisis de contenido y el análisis crítico del discurso (Fairclough y Wodak, 1997). Esto se hizo con la finalidad de comparar y completar los resultados sobre los que versa nuestro objeto de estudio, a fin de afinar el diseño metodológico.

#### Formas de Construcción de las Identidades Sociales Urbanas

A partir de la relación con los jóvenes entrevistados y los ciudadanos y desde las posturas teóricas que se han manejado previamente, construimos algunas consideraciones sobre las identidades sociales urbanas en los grupos graffiteros de Caracas. Sin embargo, vale la pena aclarar que cuando nos referimos a los “grupos graffiteros” o “*crews*” de Caracas, lo haremos sólo para nombrar a los participantes en esta investigación, sin que ello implique atribuir la construcción que hemos hecho a todos los grupos graffiteros existentes en Caracas. Esto, en congruencia con el planteamiento sobre la imposibilidad de trascender o generalizar los contenidos de un fenómeno social estudiado, debido a la particularidad de los mismos en tanto construidos en un contexto sociohistórico específico, según la perspectiva socioconstruccionista asumida en este trabajo.

Una vez aclarado este punto, procederemos a presentar las formas de construcción de identidades de las tribus urbanas graffiteras. En la construcción del “nosotros” se dan dos procesos, siguiendo a Reguillo (2000): la identificación y la diferenciación, los cuales se encuentran íntimamente vinculados. El primero se refiere a la relación con los miembros del grupo en tanto iguales, en la cual se evidencia un conjunto de símbolos, códigos y actividades compartidas; por otra parte, el proceso de diferenciación alude a una forma de identificación a partir del contraste frente a los demás.

En cuanto a los rasgos identitarios podemos señalar cuatro elementos: 1) la fachada, 2) la organización, 3) los espacios urbanos y 4) la valoración del otro.

### *La Fachada*

Se refiere a rasgos, vestimenta, sexo, edad, lenguaje, gestos y en general todo aquello que forma parte de la actuación que hace un individuo con cierta regularidad y que sirve como comunicador de signos a partir de la puesta en escena o performatividad de estos grupos (Goffman, 1981). Esta se caracteriza por un predominio de jóvenes de género masculino, con una escasa presencia de mujeres graffiteras al interior de los *crews*. Por otra parte, se observa el uso de vestimenta ancha, cuya función manifiesta es la de esconder las latas de *spray*, marcadores y otros implementos, pero también se utiliza por un principio estético, en el que se siguen las pautas de moda del momento. Es característico el uso de una marca específica, tanto en los graffiteros entrevistados del Este como del Oeste de la ciudad.

Es importante destacar que dentro de estos grupos no es condición *sine qua non* que sus miembros compartan los mismos rasgos de vestimenta. De hecho, la diversidad en un grupo opera a la hora de distinguirse de otros grupos (como lo expresa Martín Baró, 1989). Por ejemplo, hay grupos graffiteros que aceptan miembros de otros grupos con diversas fachadas (como los *rastas* y los *punketos*), para que participen en las actividades del *crew* e, inclusive, pertenezcan al mismo, como señala uno de los graffiteros entrevistados: “(...) por lo menos en uno de mis *crew* hay un pana que es metalero, y nosotros lo respetamos, otro es *rasta* (...)”.

En esas relaciones, los diversos estilos que son compartidos, son apropiados y transformados por los grupos, entablándose así una permanente producción de símbolos, códigos y vestimenta (shorts anchos pero con la bandera *rasta* por miembros *hip-hoperos*).

Esta heterogeneidad es producto del proceso de hibridación cultural<sup>5</sup>, lo que permite presumir que no se trata de un movimiento con rasgos únicos y puros, favorecido por los procesos de globalización, en los que se aproximan universos culturales diversos que al ser puestos en escena están abiertos para propiciar la fusión.

En cuanto a los códigos y símbolos lingüísticos encontramos que el lenguaje verbal se encuentra plagado de anglicismos que se refiere a la utilización de palabras de origen anglosajón dentro de la retórica de otros idiomas diferentes al castellano, como en este caso el inglés (*underground*,

---

<sup>5</sup> Término acuñado por García Canclini (1992)

*tag, freestyle, M.C., point, crew, wild, beef, toy, hip hop, flow, master, king*<sup>6</sup>), neologismos procedentes de la lengua inglesa como préstamo lingüísticos como *tagear* que proviene de la palabra inglesa “tag” (*freestalear, hip – hoperos* y *rapear /raperos*) y modismos (*coye, berro, firula, panas, verga, ¡que fino!, poner las pilas, chimbo, arrecho, vaina, pasando roncha, buena vibra*), construyendo con ellos códigos ininteligibles para los no iniciados y convirtiéndose en parte de la comunicación cotidiana de estos *crew*.

Ante esto podemos señalar que aunque los grupos *graffiteros* exhiben rasgos propios del movimiento estadounidense, éstos los reinventan y resignifican, dándole también un marcado rasgo local a sus formas de comunicación.

Otro elemento que constituye la fachada de estos grupos es el *graffiti*, como práctica ritual, la cual se encuentra justificada a través de los sentidos que le otorgan sus actores, en cuanto al mensaje que transmiten con esta actividad. De esta forma, todos los grupos buscan transmitir un mensaje, expresar algo, como emociones, protestas, desacuerdos, ideas, rechazo, adhesión, etc., esto se ve ejemplificado en este caso como lo explica un *graffitero* entrevistado: “no bueno, la importancia que yo le veo al *graffiti* es más que todo expresar que no todo el mundo es igual pues, no todo el mundo es lo mismo, hay gente que es diferente, y eso pues, la diferencia de uno con las demás personas”.

En el caso de las emociones, no solo se expresan sino que se busca sentir las (sentir el miedo, el riesgo, la adrenalina) a través de un tipo de *graffiti*, como lo es el ilegal, que debe su nombre al hecho de ser una actividad realizada sin permiso por parte del dueño de la pared, así es señalado por uno de los entrevistados: “ (...) a veces cuando uno está pintando el *graffiti* ilegal berro uno siempre tiene el miedo pues, berro de qué me puede pasar, la policía o tal cosa pero siempre hay como que un miedo (...)”.

El *graffiti* ilegal puede ser atractivo desde el punto de vista estético pero como corresponde más a necesidades de tiempo, de pasar desapercibidos y tiene una existencia más fugaz, así como un carácter subversivo, suele ser menos elaborado técnica y artísticamente, como lo explica un *graffitero* entrevistado: “(...) cuando estás pintando ilegal y sabes que estás pintando rápido nunca, no vas a esperar que la pieza te quede durísima. Lo haces porque es de momento y lo expresaste ahí en el momento que estabas. En el caso de lo

---

<sup>6</sup> Ver glosario de términos

legal te tomas tu tiempo pero no sabes cómo te va a quedar la pieza pero siempre hay el miedo”. Generalmente los estilos utilizados para el *graffiti* ilegal son las bombas<sup>7</sup> y los *tags*<sup>8</sup>.



Figura 1. Estilo: Bomba



Figura 2. Estilo: tag

Muchos de los graffiteros reconocen el daño que suele causar este tipo de *graffiti*, pero de alguna manera este es legitimado y justificado, por los sentidos de protesta, reclamo, expresar opiniones, marcar territorio y, como es expresado por uno de ellos: “yo creo que en la sociedad es así como que el delito pero llevado así a la menor escala pues, o sea como que cometes un

---

<sup>7</sup> Ver glosario de términos.

<sup>8</sup> Idem.

delito y todo el mundo sabe que cometes el delito porque dejas la evidencia pero a la menor escala pues no dañas a nadie”.

Con respecto a la protesta, encontramos una forma particular de legitimar la práctica como lo es lo que ellos llaman “recuperación de espacios”. Esto ante la consideración de que hay un deterioro en la ciudad, que no hay cabida para el arte, que hay espacios descuidados que ameritan intervenciones o consideran que su *graffiti* puede aportar una mejora a los espacios, así lo señala uno de los entrevistados: “(...) nosotros le damos color, le damos dinamismo, le damos vida a una pared con un color inerte”. Otro señala: “(...) por lo menos eso pues... que te metes en el Guaire y hay una pared donde nadie le para y uno... ahí nadie, nadie lo ve y bueno te metes ahí y lo pintas... y ahí le estás dando vida a lo que nadie veía pues... a lo que nadie le había prestado atención”.

Esta recuperación de espacios está asociada mayormente a estilos del *graffiti* que implican una elaboración artística mayor como el mural<sup>9</sup>, la bomba pieza<sup>10</sup>, el 3D<sup>11</sup> y el wild<sup>12</sup> (los cuales mayormente son *graffiti* legales).



Figura 3. Estilo: wild

---

<sup>9</sup> Ver glosario de términos.

<sup>10</sup> Idem.

<sup>11</sup> Idem.

<sup>12</sup> Idem.



*Figura 4. Estilo: bomba pieza*



*Figura 5. Estilo: 3D*



*Figura 6. Estilo: mural*



El *graffiti* legal es entonces aquel que tiene una autorización por parte del dueño de la pared para llevar a cabo la actividad. Está vinculado a aquellos estilos que implican una ejecución artística más elaborada, ya que por ser legal tienen más tiempo para realizar la pieza. Hay un aprecio importante por este tipo de *graffiti* por parte de los grupos, pues les permite mejorar su ejecución artística.

En toda la práctica del *graffiti* en general existe un ritual, que hace referencia a toda la organización que implica llevar a cabo la actividad, como reuniones previas para escoger el sitio a pintar y lo que se va a pintar en el caso del legal, llegar a acuerdos sobre esto último, el tiempo de realización al momento de llevarlo a cabo, que en el caso del ilegal es mucho más rápido para que no los vea la policía o cualquier otro ciudadano, el horario, que para el ilegal es de noche (aunque puede ser de día, dependiendo del sitio) y para el legal puede ser de día. De las entrevistas se toman estos dos extractos para ejemplificar estos rituales: “ (...) si es un mural (legal), por ejemplo, bueno estás hablando más, estás en comunicación más, tás cuadrando las vainas, boceteando, buscando las fotos, las referencias (...)” y para el ilegal: “ (...) la mayoría de las veces es la madrugada siempre cuando se va a pintar el sitio que sabes que estás corriendo riesgo y que va a ser ilegal, en la madrugada (...) La mayoría de las veces que a veces uno pinta son en *points*, en partes pues, que son muros abajo, normales (...)”.

Todos los elementos anteriores en conjunto marcan una brecha que distingue a cada *crew* en relación con los otros, ya que algunos se identifican por realizar un determinado estilo (por ejemplo, el *wild*) o legitiman su práctica a través de lo emocional únicamente o le dan más peso a la cantidad de *graffiti* que tengan en la ciudad y no tanto a la calidad. De esta forma, el *graffiti* se presenta entonces como un rasgo que los identifica como movimiento ante otras tribus y ante la sociedad, pero se convierte en un rasgo diferencial por excelencia entre los grupos *graffiteros*.

La conjunción de estos elementos también les permitirá a sus miembros ganar la admiración o el rechazo del *crew* al que pertenecen y el reconocimiento o la disputa con otros *crews*, pudiendo garantizar o no un estatus del grupo dentro del movimiento *hip-hop*. Esto se evidencia cuando uno de los entrevistados indica: “a nosotros nos encanta esmerarnos pues, a mi una de las cosas que más me motiva es que yo trato de hacer más que los demás, mejor y más, es como que la meta pues y creo que la mayoría se anota en esa pues”.

Desde un punto de vista político cultural (Mato, 2004), con el *graffiti* (tanto el legal como el ilegal) se da una nueva forma de ejercer la ciudadanía a través de la toma de postura y de acciones que permitan hacer visibles los desacuerdos, problemas e inconvenientes que aquejan a la sociedad y, también, aportando soluciones (como la recuperación de espacios), en vista de la ineficacia de las instituciones gubernamentales para solucionar estos problemas sociales.

### *La Organización*

La organización de estos grupos se caracteriza por ser una forma alterna hacia lo institucionalizado debido a una resistencia y desconfianza<sup>13</sup> hacia las estructuras sociales legitimadas, como lo reitera Reguillo (1994). Así, vemos como el significado otorgado al *crew* es expresado por los entrevistados desde la metáfora de “la familia”, pero diferente a la familia como institución pues es una familia de hermanos, en la que no hay padres ni madres, es decir, no hay figuras de autoridad y es horizontal.

Para los entrevistados, en la organización de sus grupos no existe un líder, en el sentido de nombrar a la persona con tal calificativo, ya que éste es concebido como alguien que toma todas las decisiones o que ejerce su mando sobre el resto, como ocurre en el sistema vertical de algunas o muchas instituciones. Por el contrario, asumen de manera explícita un esquema participativo de organización, en el que la opinión de todos es relevante para la toma de alguna decisión, como por ejemplo, uno de los entrevistado asevera: “está al mando del que dé la iniciativa, exacto, no nos gusta que haya alguien al mando en realidad pues, porque cada uno tiene sus ideas”.

No obstante, pudimos constatar la presencia implícita de líderes como personas que tienen cierta influencia sobre algunos tópicos, sin que ello implique su injerencia en todo momento. De esta manera, el liderazgo no está planteado en términos de dominio sino como forma de presentar a algunos actores valorados a partir de su quehacer o de su rol desempeñado, con lo que prevalecen las formas de liderazgo informal, propuestas por Reguillo (1994).

Entre los tipos de liderazgo informal hemos construido la siguiente caracterización: a) *líderes por antigüedad*, como aquéllos que tuvieron la iniciativa de fundar el grupo y, como consecuencia, tienen gran permanencia dentro del grupo. Generalmente estos líderes también son b) *líderes por*

---

<sup>13</sup> Uno de los argumentos dados por los jóvenes como ejemplo de la desconfianza hacia las instituciones es: “el policía es un malandro”

*destreza*, pues han desarrollado a lo largo de tiempo un nivel de ejecución de su práctica que es evaluado con respeto por los demás, aunque no necesariamente un líder por destreza es antiguo en el grupo; c) *líderes por simpatía*, como aquellos miembros que mantienen un nivel empático constante con los demás miembros del grupo; y d) *líder momentáneo*, quien en un momento determinado asume directrices de organización según la ubicación del sitio a pintar.

En cuanto a las normas dentro del sistema organizativo de estos grupos, éstas se caracterizan por ser bastante flexibles según estos actores, en oposición a la rigidez percibida de las estructuras sociales, puesto que pueden quebrantarse dependiendo de cada situación, con base en un principio de placer y necesidad asociado al mismo.

Las normas son construidas cotidianamente en la relación intra e intergrupala, por lo que se actualizan constantemente a partir de los nuevos acontecimientos y se caracterizan por estar íntimamente vinculados a valores como el respeto. De esta forma, encontramos normas intragrupalas para:

a) Toma de decisiones como quién entra al *crew*, quien debe salir, entre otros conflictos internos, que se van presentando en la convivencia diaria del grupo. Éstos se resuelven de dos formas, según el *crew*: por consenso o por mayoría; así uno de los entrevistados asevera: “simplemente el respeto y cualquier decisión que tengamos que tomar, las tomamos en grupo porque nadie es más que nadie”.

b) Escogencia de lugares para pintar. En este caso hablamos tanto de zonas como de estructuras físicas. En relación con lo primero, se establece una división Este/Oeste para dos *crews* de Caracas (norma a la que se han adscrito otros grupos), en la que ambos tienen vetada la realización de *graffiti* (uno de los *crews* en el Este y el otro en el Oeste de la ciudad). Con respecto al segundo aspecto, se establecen normas de conveniencia para hacer el *graffiti*, por razones de protesta o como forma de impresionar al otro, como vallas y sitios altos, puentes, entre otros; asimismo estructuras físicas donde “no se debe pintar”, como monumentos, esculturas y demás obras de arte.

c) Relacionarse con otros *crews*, las cuales se refieren básicamente al respeto por el *graffiti* realizado por éstos, a partir de la prohibición de acciones como tapar o pintar sobre las piezas de los otros y pintar en la misma pared que es de los otros, “propiedad” que es adquirida a través de las piezas que posean en dicho espacio. Por ejemplo, uno de los entrevistados

señala: “mi *crew* se basa en el respeto, si yo pinto aquí y hay alguien que está al lado no toco su pieza, su *graffiti* pues, porque sería como buscarme un problema y no estoy respetando y estoy siendo falso”.

El establecimiento de estas normas es parte de los códigos de honor (Maffesoli, 1990) de estas tribus, con lo que se demuestra que no todo se vale, ya que el incumplimiento de alguna de estas normas (sobre todo las referidas a las relaciones con otros *crews*) implica sanciones o consecuencias negativas para todo el resto.

En cuanto a los valores, la definición del grupo se elabora a partir del *graffiti* como actividad *underground*, secreta. De esta forma, el *crew* se define en la forma de autopresentación positiva del “nosotros” (“sencillez”, “humildad”) y de descripción negativa o descalificación para el resto (“farandulero”), específicamente para algunos *crews* con los que existe conflicto. El “faranduleo” implica a aquellos grupos que llevan la competencia más allá de los círculos conocidos del movimiento y de esta forma buscan fama y reconocimiento ante el resto de la sociedad, esta idea se expresa, por ejemplo, de esta manera: “Pero ya hay diversos *graffiteros* que están como quien dice faranduleando ya, que si pintándose las camisas, las gorras y desde mi punto de vista eso no es bueno porque se supone que estás haciendo algo ilegal”.

#### *Los Espacios Urbanos*

Con respecto a los espacios urbanos, éstos fungen por una parte como escenario en el cual dichos grupos se valen para mostrar frente a los otros su “fachada” (Goffman, 1981). También los encuentros en estos espacios marcan el inicio o la conformación de estos grupos, por lo que tienen un valor importante en la memoria colectiva de los *crews*. Estos encuentros pueden ser por: vecindad en un mismo sector o por proximidad en una misma zona o por invitaciones a pintadas.

Por otra parte, los espacios se convierten en territorios, como una forma diferente de vivir las calles en oposición a la que elabora el resto de los ciudadanos. Así, se miran los espacios de otra manera, más allá de esa circulación cotidiana de la casa al trabajo o del trabajo a la casa. De esta forma, estos grupos están identificando constantemente lugares vulnerables para ser pintados, o detallando lo que otros grupos han hecho en la ciudad, y en el uso finalmente de las paredes o de cualquier otra superficie a través del *graffiti*, objetivan esa territorialización, privatizando afectiva y

simbólicamente los lugares públicos, específicamente ciertas zonas, pues una vez que un muro ha sido tomado, reescribir o repintar sobre él por otro (perteneciente a otro *crew*) se convierte en motivo de conflicto, de rivalidad y competencia, dando lugar a luchas de poder.

Todos los elementos anteriores (fachada, organización, espacios urbanos), son parte del estilo de vida de estos jóvenes, lo cual está cargado emocionalmente como pudimos apreciar en la analogía que elaboran sobre el valor del *crew* como una “familia” de hermanos, en la que existe un apoyo incondicional reportado por algunos como: “el sale por mí” también señalan: “somos como esa familia pues que a veces tú no tienes y que a veces la encuentras en la calle pero es una familia sana pues, son tus hermanos”. También por el hecho de que comparten su cotidianidad, donde el *graffiti* es una de las muchas actividades que realizan juntos y los mantiene en contacto, ya que también van juntos de viaje, salen a tomar, pasear, viajar, o simplemente reunirse a hablar, lo que forma una rutina, todo esto da cuenta de la “comunidad emocional” expresada por Maffesoli (1990)

#### *Valoración del Otro*

El reconocimiento y la valoración de la práctica del *graffiti* por parte de los otros, como los ciudadanos comunes, es parte esencial en la construcción de identidades de estos grupos. La percepción que tienen estos jóvenes de cómo son vistos por los otros coincide en muchos aspectos con lo que reportaron los ciudadanos entrevistados, que no son *graffiteros* pero que conviven en la ciudad y tienen opiniones acerca de la actividad del *graffiti*. De esta forma, se establecieron dos aristas comunes: el que acepta la actividad del *graffiti* versus el que la rechaza.

La valoración construida sobre el actor se hace en primera instancia como hacedor de *graffiti*, que es a lo que el otro tiene acceso directamente en el espacio público. En este sentido, el que acepta la práctica en su función estética valora positivamente al actor que la realiza y en esa medida se le reconoce dentro de la categoría de *graffiteros* y se le otorgan calificativos positivos como “artistas”. Esto en oposición al que rechaza el *graffiti*, el cual elabora un estereotipo expresado a través de adjetivos peyorativos que hacen referencia a la valoración del actor como agente disfuncional (cuando se emplean adjetivos como “sin oficio”, “antisocial”, “loco” o “vago”) y a su valoración como agente responsable de daños, a través de los adjetivos “destructor” o “vandalista”, lo que le otorga al actor un carácter incivilizado.

En ambos casos se mantiene la concepción de que el actor se sitúa por fuera del orden social o de la norma, con lo cual estamos hablando de una construcción de identidad a partir del otro, que coloca a estos jóvenes como disociados o apartados de las instituciones y todo el conjunto de actuaciones que están legitimadas por la sociedad.

A pesar de que estas valoraciones negativas son objetadas por los jóvenes graffiteros, en cierta medida son internalizadas por ellos, denotado en los apodosos que se autoasignan y en el sentido que le dan a la práctica del *graffiti* como “destruir” o “vandalear”, lo cual construye sus identidades como grupo, esto se evidencia en extractos de entrevistas tales como : “la importancia que yo le veo (al *graffiti*) es la cantidad de espacios que recuperamos, animamos, y destruimos” y “en el sentido de vandalismo casi siempre pensamos en destruir, como decirte, cosas del gobierno, de la policía (...)”

#### Conclusiones y Recomendaciones: Hacia un Aporte al Estudio de Grupos

A partir de lo anterior, podemos afirmar que el proceso de identificación que se da en estos grupos es relacional, y desde ahí hemos de situarnos. Las prácticas comunes, como el *graffiti*, estructuran al grupo y en ellas priva la búsqueda de experiencias agradables como compartir, disfrutar, crear lazos amistosos, drenar energía, ejercer poder o resistirse a él. De esta forma se van desarrollando, a través sus experiencias y vínculos proxémicos, formas de pensar, valores compartidos, ideologías, rasgos performativos que los hacen identificarse.

Esto no implica que dicha identificación sea absoluta, o mantenga patrones estrictos, pues justamente su caracterización está marcada por la flexibilidad en la adopción de rasgos identitarios que van cambiando de acuerdo con las exigencias del contexto, en el que se encuentran presente los procesos de globalización y los constantes cambios a nivel político, social y cultural.

Por otra parte, en este proceso de construcción de identidades lo que mantiene unido a los grupos son los lazos fraternales, en los que se crean sentimientos de pertenencia de gran implicación emocional, por el hecho de compartir cotidianamente espacios, vivencias, gustos, intereses, a partir de los encuentros cara a cara, de la proxemia. Esto se denota en sus discursos

cargados de “nosotros”; del mutuo cuidarse ante los problemas que se les puedan presentar en cualquier ámbito de sus vidas, y en general, de compartir el llamado secreto (Maffesoli, 1990).

El llamado secreto por Maffesoli se refiere a las prácticas que conjugan una dialéctica entre mostrar y ocultar, aspectos que forman parte de su modo de vida como el lenguaje, la estética, etc. que son desconocidos para los no iniciados en el movimiento del *graffiti*. Para las tribus urbanas graffiteras, el secreto lo constituye el “*undeground*” que forma parte de la adopción de ideales en su estilo de vida y que aparece simultáneamente como una forma de resistirse a las normativas aceptadas por la sociedad.

Estas posturas tomadas frente al sistema y orden social imperante nos remiten a la consideración político cultural, en la que los grupos se hallan inmersos en una constante lucha de poderes en varios niveles tales como: entre las instituciones gubernamentales, los ciudadanos comunes, otras tribus urbanas y a nivel intragrupal, pues el poder se ejerce en distintos planos.

Esto nos lleva a dar cuenta de estos grupos como nuevas formas de construcción de ciudadanías que traen como consecuencia un vuelco en la forma de concebir a la juventud, en la que no son opciones vivas estigmatizar al joven como esencialmente contestatario o disidente ni tampoco valorarlo como el responsable del futuro con buen porvenir.

Asimismo, en todo este proceso de construcción de identidades, es necesario mencionar el valor que tienen la ciudad debido a que, para ellos la calle forma parte del proceso de aprendizaje en el que se incorporan experiencias que van moldeando su estilo de vida. De esta manera, la calle no es entendida como simple urbanismo en el que operan normas para peatones y tránsito vehicular, sino que también es significada a partir de aquello que ocurre en la cotidianidad.

Todo esto alude a la forma en la que los grupos incorporan la calle a su vida cotidiana, y así como surgen estas valoraciones también la calle da lugar a conflictos, producto de luchas de poder entre grupos, generalmente provocado por la apropiación de los espacios. Esto hace referencia al proceso de territorialización por parte de estas tribus, quienes mediante el *graffiti* se apoderan de espacios que también son demandados por otros grupos, lo que ocasionalmente genera disputas.

En este sentido, el mensaje que dejan estos grupos puede ser interpretado como una invitación a los otros a valorar el espacio público y dejar de ignorar sus problemas, como por ejemplo, la inseguridad, en la que el sentido de un *graffiti* vandálico alude a la flaqueza de las calles caraqueñas, las cuales pueden ser transgredidas sin que se manifiesten mayores resistencias.

Es entonces cuando vemos que a pesar de la privatización de los espacios que viene dada producto de los procesos de globalización, el ser humano tiene como naturaleza el vínculo social, el generar relaciones que demandan espacios de interacción, y estos espacios de interacción son los que estos jóvenes *graffiteros* han resignificado a partir de sus prácticas, dejando un mensaje que en principio se muestra ininteligible pero que no deja de ser una acción social comunicativa con sentido al momento de ahondar en sus propósitos.

Ante todo lo previamente dicho, existen algunas observaciones que podemos referir para futuras investigaciones sobre este tema, tales como que puede ampliarse la construcción epistemológica sobre las tribus urbanas a partir del estudio de varias tribus con diversidad de actividades (*punketos*, *skaters*, metaleros, emos, rastafaris, etc). para dar cuenta del fenómeno de hibridación cultural de una manera más amplia. Lo planteamos puesto que en nuestros hallazgos nos consta que los universos plurales diversos se diseminan dentro de las tribus que hemos estudiado, pero que ciertamente no podemos asumir que ocurre lo mismo desde otras tribus.

Recomendamos además, que el estudio de los grupos puede ampliarse de manera significativa al utilizar la etnografía en los fundamentos metodológicos, con el objetivo de experimentar de manera más profunda aquello que ocurre en las relaciones intragrupales e intergrupales.

Por otra parte, notamos que queda como punto inacabado la consideración de la mujer dentro de estas tribus, como un aporte al estudio de género en el que los roles de la sociedad van generando aceptación o rechazo de ciertos integrantes en el seno del grupo. En este caso sería interesante considerar el estudio del rol de la mujer en tanto valoraciones del género al interior de estos grupos y cómo es visto por los otros.

Otro de los aportes en el estudio de tribus urbanas *graffiteras*, tiene que ver con el análisis de producto semiótico del *graffiti*, es decir, focalizar



algunas contribuciones sobre el mensaje que dejan las piezas en la ciudad y cómo se integran estas expresiones en el escenario urbano.

Finalmente, la consideración de que las tribus urbanas pertenecen al movimiento del hip hop expone una serie de multiplicidad de ramas posibles de ser estudiadas en cuanto al movimiento y sus cuatro poderes, *graffiti*, MC, Dj y breakdance. Este estudio sirve de base al aporte del *graffiti* pero que con la incorporación de las otras modalidades antes mencionadas tendría una contribución significativa al fenómeno del hip hop como modelo de socialización de estos jóvenes.

#### Glosario de Términos

- 3D*: o expresiones en tercera dimensión con marcados relieves y predominancia del cubismo.
- Beef*: procedimiento de delimitación empleado por los grupos de graffiteros para tapar o cubrir con su firma o *graffiti* la pieza de los otros.
- Bomba*: es la firma o *tag* realizado con *spray*, básicamente de dos colores, aunque también se pueden utilizar hasta cuatro colores. Son de dimensiones más grandes que las del *tag*, puede ocupar una pared completa. La tendencia generalizada de esparcir bombas por toda la ciudad recibe el nombre de bombardeo.
- Flow*: vocablo usado por graffiteros, *MC's*, *DJ's* y *breakers*, el cual evoca y condensa el estilo, la cadencia, la maestría de uno de estos personajes al desenvolverse en su área, delante del público, etc. Es un término consustancial a la puesta en escena del *hip-hopper*.
- Freestyle*: se trata de la improvisación de una pieza de *graffiti*, y de frases rimadas en el caso de los *MC's*. A la acción en sí de la improvisación se le denomina "freestear", expresión resultante de una españolización del término anglosajón.
- Hip-hop*: movimiento que emerge a finales de la década de los años setenta y principios de los años ochenta en los *ghettos* o zonas marginales del centro urbano de Nueva York, específicamente en el barrio neoyorkino del Bronx. Este adopta en sus inicios una forma de denuncia y demanda hacia algunas condiciones de vidas injustas, propias de la población marginal del contexto estadounidense
- King*: es un término utilizado por los graffiteros que alude a la arrogancia y jactancia de algunos *crews* de *graffiti* de que se consideran mejor que los demás *crews*, por lo que pintan una corona en sus *graffiti* y *tags*.

- Master*: “maestro” en español, es un adjetivo que alude a poseer grandes habilidades, conocimientos y cualidades en un graffitero. También se utiliza en expresiones como “cree que es un *master*” que significa que el graffitero señalado es creído, o considera que sabe más que los demás y se cree mejor que éstos.
- MC*’s: se conoce con este nombre a los llamados Maestros de Ceremonia o *Master of Ceremony*, en su acepción en inglés. Considerado como uno de los cuatro elementos que definen la cultura *hip-hop*, se denomina así al cantante o rapero que improvisa frases rimadas, ya sea a *capella* o sobre una pista musical.
- Point*: lugar escogido para realizar una pieza, ya sea bomba, tag, mural, 3D, wild o bomba pieza.
- Tag*: firma o pseudónimo estampado por graffiteros en paredes, muros, rejas, santamarias, etc. Se le considera uno de los elementos esenciales del *graffiti hip-hop*. Al acto de estampar la firma se le denomina *taggear*.
- Toy*: es un graffitero sin experiencia o incompetente, que utiliza tapas baratas o con un estilo demasiado malo. Una vieja definición de *TOYS* es *Trouble on your system* cuya traducción sería “Problema en tu sistema”.
- Underground*: alude a una expresión que traducida al castellano significa “mantenerse bajo tierra”, y es usado para simbolizar la humildad, el hacer sin buscar reconocimiento público. Se trata de mantenerse “bajo perfil” dentro del grupo, pero generando constantemente un movimiento de manera sigilosa y oculta en la que se van creando nuevos códigos y símbolos que incitan a los otros a descubrir sus formas, y que aparece simultáneamente como una forma de resistirse a las normativas aceptadas por la sociedad.
- Vandalear*: actividad que se refiere a la realización del *graffiti* de manera ilegal. También se le conoce como *graffiti* vandal.
- Wild*: consiste en letras entrecruzadas cargadas de mucho color y de difícil legibilidad.

### Referencias

- Abreu, I. (2003). El *graffiti* en la V República Venezolana. Estudio del *graffiti* sobre asuntos públicos, *Revista Latina de Comunicación Social*, 55. Recuperado en diciembre de 2007 de: <http://www.uil.es/publicaciones/latina/20035517abreu.htm>
- Anguera, M. (1978). *Metodología de la observación en las Ciencias Sociales*. Madrid, España: Ediciones Cátedra.
- De Diego, J. (1997). *La estética del graffiti en la sociodinámica del espacio urbano. Orientaciones para un estudio de las culturas urbanas en el fin de siglo*. Recuperado en noviembre de 2005 de: <http://www.galeon.com/>

- Fairclough, N. y Wodak, R. (1997). Análisis Crítico del Discurso. En Van Dijk, T (ed.). *El discurso como interacción social*. Barcelona, España: Gedisa.
- García Canclini, N (1992). *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires, Argentina: Sudamericana.
- Gil, M. (2004). *El graffiti como vehículo de comunicación política: estudio exploratorio-descriptivo del fenómeno del graffiti a través de la recolección de una muestra y su análisis, y el estudio del perceptor*. Trabajo Especial de Pre-Grado, Universidad Central de Venezuela, Caracas
- Goffman, E. (1981). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Maffesoli, M. (1990). *El tiempo de las tribus*. Barcelona, España: Icaria
- Martín-Baró, I. (1989). *Sistema, grupo y poder. Psicología social desde Centroamérica II*. San Salvador: UCA Editores.
- Mato, D. (1994) Teoría y Política de la Construcción de las Identidades y Diferencias en América Latina. En D. Mato (Coord.). *Teoría y Política de la Construcción de Identidades y Diferencias en América Latina y el Caribe* (pp. 13 – 28). Caracas: Unesco-Nueva Sociedad. Recuperado en octubre del 2007 de la World Wide Web: <http://www.globalcult.org.ve/>
- Mato, D. (1995) *Crítica de la Modernidad, Globalización y Construcción de Identidades*. Caracas: Universidad Central de Venezuela. Recuperado en octubre del 2007 de: <http://www.globalcult.org.ve/>
- Moreno, G., Ramírez, H. y Cabeza, M. (1986). *Graffiti, un mensaje prohibido*. Trabajo Especial de Pregrado, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Ortega, A. (1991). *Mientras exista una pared*. Trabajo Especial de Pregrado, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Reguillo, R. (1994). *Las tribus juveniles en tiempos de la modernidad. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, (015)*. Recuperado en noviembre del 2007 de: [redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/316/31601508.pdf](http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/316/31601508.pdf)
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires, Argentina: Norma. Recuperado de: [www.oei.org.ar/](http://www.oei.org.ar/)
- Sainz, K. (2006). *Caracas Hip Hop*. Caracas: Fundación Cultural Chacao.
- Valera, S. y Pol, E. (1994). El concepto de identidad social urbana: una aproximación entre la psicología social y la psicología ambiental. *Anuario de Psicología*, 62, 5-24. [www.ub.es/escult/docus2/identidad.doc](http://www.ub.es/escult/docus2/identidad.doc)

**Nuevas habilidades en nuevos contextos:  
TIC y formación docente<sup>14</sup>**

Ana Lisett Rangel F.  
ana.rangel@ucv.ve

Centro de Desarrollo Infantil - Instituto de Psicología,  
Universidad Central de Venezuela

**Resumen**

El tema de la formación de docentes en Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en Venezuela, será analizado con apoyo en cuatro ejes esenciales: el análisis de las oportunidades ofrecidas por las TIC en este contexto, la reflexión acerca de las limitaciones o problemas existentes en el marco del proceso de inserción de las TIC a las instituciones educativas, la descripción de algunos desarrollos locales en el área y, finalmente, el análisis de los desafíos que este proceso plantea y algunas recomendaciones para acompañar su evolución.

**Palabras clave:** *Educación, Tecnologías de la información y comunicación, Formación docente, Desarrollo humano, Instituciones educativas*

**Abstract**

The topic of teacher training in Information and Communication Technologies (ICT) in Venezuela will be analyzed with the help of four essential approaches: the analysis of the opportunities offered by the ICT in this context, the discussion about the existing limitations or problems in the insertion process of the ICT in educational institutions, the description of some local developments in this area and, finally, the analysis of the challenges that this process faces and some recommendations on how to accompany its evolution.

**Key words:** *Education, Information and communication technologies, Teacher training, Human development, Educational institutions*

---

<sup>14</sup> El presente artículo es una versión actualizada de la reflexión realizada en torno a los artículos presentados para optar al ascenso correspondiente a la categoría de Profesor Asociado, en el escalafón del personal docente de la Universidad Central de Venezuela, en enero de 2005.

Los hados guían a quienes los aceptan,  
y a quienes no los aceptan los arrastran.<sup>15</sup>

Es indudable que vivimos un cambio de época. Como dice Castells (1999), el surgimiento de la sociedad red marcó el fin de una era y el inicio de otra: la era de la información, que evoluciona por su capacidad para penetrar todos los ámbitos de la vida del hombre y por cómo se procesa el conocimiento, la información y la comunicación.

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), entendidas como “la agrupación de tecnologías convergentes de microelectrónica, informática (*hardware* y *software*), telecomunicaciones, optoelectrónica y los desarrollos recientes de la ingeniería genética” (Vilaseca y Torrent, 2004, p.19), han inducido un proceso de transformación inédito. Este fenómeno contemporáneo es el cambio de época que –como reseña Queraltó (2003)–, se ha caracterizado por una velocidad histórica extraordinaria si se compara con otros momentos típicos de cambios epocales. De allí que el siglo XX cierra con el cambio histórico determinado por “la informatización de la sociedad y por el ascenso de la tecnología a un puesto de privilegio entre los factores determinantes de la vida social” (p.10). Ante este fenómeno –sigue el autor–, el hombre ha estado desprevenido y sin estrategias compartidas para encauzar socialmente las consecuencias de las nuevas tecnologías. De allí que la conciencia del hombre de comienzos del siglo XXI no se pregunte *qué* tecnologías vamos a utilizar sino *cómo* vamos a hacerlo.

Tocando el ámbito social y educativo, un punto de extrema importancia gira en torno a la existencia de un nuevo paradigma tele-informático. Un paradigma, según Montero (1992) se refiere a la concepción de cómo se genera el conocimiento y no a los medios que se utilizan para expresar dicha concepción. Otros autores, en cambio, justifican la existencia de este nuevo paradigma en tanto lo digital es el medio que soporta la información y la comunicación (Chacón, 1996). El Informe Mundial sobre la Educación (1998) de la UNESCO manifiesta que es tal la magnitud de la transformación que se da en la manera en la cual docentes y alumnos acceden al conocimiento, que desafía los conceptos tradicionales de enseñanza y aprendizaje. Este informe induce la transformación del “paradigma tradicional de aprendizaje”. Y aunque la discusión sobre este punto podría extenderse hacia otros aspectos polémicos –como la manera en la cual se registra y caracteriza la visión tradicional de los entornos de aprendizaje o la

---

<sup>15</sup> Traducción de la máxima estoica *fata volentes ducunt, nolentes trahunt*. Tomado de Ramón Queraltó (2003), p. 11.

manera en la que algunos autores mezclan las concepciones teóricas sobre el aprendizaje con los métodos y estrategias para lograrlo–, es incuestionable la certeza de la transformación que ha provocado el desarrollo tecnológico en todos los órdenes sociales.

### TIC y Desarrollo

El *Informe sobre Desarrollo Humano en Venezuela 2002. Las tecnologías de la Información y la Comunicación al Servicio del Desarrollo* del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), da un marco referencial necesario para el tratamiento de este tema, circunscrito a nuestra realidad nacional. Sin embargo, creo que esta realidad es la de muchos países latinoamericanos y además, que las variables que considera están presentes en el análisis genérico del proceso de inserción de tecnologías en lo cotidiano de cualquier sociedad, independientemente de su grado de desarrollo.

Hablar de libertad como desarrollo humano, como *fin* y como *medio* para el desarrollo –según la visión del PNUD–, implica adoptar una visión holística del proceso. Es así que las TIC se avienen vinculando la *infoestructura* –lo tangible, lo comercializable– con la *infocultura* –la parte de la cultura que comprende y usa la infoestructura para la resolución de problemas– para funcionar como *habilitadoras del desarrollo*. Ello, como estrategia, permitirá disminuir la exclusión, mejorar la salud y la educación y equilibrar la influencia de los sistemas económicos, sociales y políticos. El capítulo cinco del mencionado informe toca el tema de la educación en Venezuela. Los datos que presenta muestran que el país ganó la batalla en la masificación de la educación pero no en su calidad. “Se democratizó entonces una educación de baja calidad para todos” (p.100). Y no son menos alarmantes los datos relativos a la formación de los docentes: “...los maestros –en una proporción que supera el 30%– no dominan los conocimientos del grado que imparten, y en su práctica pedagógica tampoco manejan las estrategias necesarias para facilitar los aprendizajes” (p. 97).

### Un Análisis Multifocal del Proceso de Inserción de Tecnologías en la Educación

Como bien dice De llano (2003), el fenómeno educativo es un sistema de naturaleza compleja. Hablando de cómo las TIC pueden *habilitar* el

proceso educativo, viene mejor mencionar su visión multidimensional de cómo se incorpora la informática a este proceso.

Una primera dimensión, la *tecnológica*, hace referencia a la gestión de la infraestructura y equipos útiles para desarrollar cualquier proyecto de informática aplicada a la educación. La segunda, la dimensión *didáctica*, tiene que ver con las técnicas utilizadas para enseñar, para facilitar el aprendizaje de los estudiantes a través de acciones concretas, con lo que harán docentes y estudiantes con este nuevo recurso. La dimensión *psicológica* describe, por una parte, vínculos con la dimensión didáctica en cuanto a las bases teóricas que fundamentan el aprendizaje y con las variables que detenta el cambio que se producirá en el sistema educativo. Una cuarta dimensión, la *social*, abre el estudio de las variables sociales presentes en el proceso, muchas veces reconocidas pero ignoradas en la práctica, sacrificadas por el *imperativo tecnológico*. La última dimensión remite a la filosofía de la educación. Más abarcante y compleja, esta última centra la discusión sobre aspectos relativos a la postura filosófica ante el conocimiento, el hombre y la relación entre ambos, derivando luego, desde allí, lineamientos que guiarán la toma de decisiones particulares dentro de cada dimensión del proceso que hemos mencionado.

Abierto el compás ante la vasta complejidad del proceso a través del cual la educación se apropia de la tecnología, puedo acotar ahora el análisis. El mismo autor señala, dentro de la descripción de la dimensión psicológica, que cualquier movimiento de innovación educativa pautado por la tecnología persigue “revolucionar” la educación y, sin embargo, tal transformación implica cambios radicales en los docentes y en los estudiantes. A fin de cuentas, cambiar la educación significa cambiar el comportamiento de sus actores, lo cual exige la consideración de algunos aspectos psicológicos que faciliten la transición.

A partir de allí, cualquier propuesta de incorporación de la informática a las instituciones educativas debe prever aspectos tales como la tan mencionada “resistencia al cambio”, la identificación de los docentes con la propuesta de innovación, los ajustes de la percepción de su propio rol y la importancia de un sistema de incentivos, apoyo y retroalimentación durante el proceso de cambio. La información y el conocimiento son la mejor herramienta para vencer temores ante la transformación. La apropiación de los proyectos de innovación proviene, en gran parte, de cuán activos hayan sido en la conceptualización y definición de dicha propuesta. Y qué decir de la importancia de que los directivos y propulsores del cambio sean capaces

de guiar apropiadamente a los docentes, ajustando las características de su papel como facilitador y mediador de aprendizajes, reconociendo su esfuerzo y apoyando y evaluando la acción educativa en el nuevo contexto (De Llano, 2003).

#### Los Docentes y su Formación. Problemas y Tendencias Actuales

Años atrás se viene comentando que, mediando o no la tecnología, el docente debe estar formado a partir de la reflexión sobre tópicos vinculados con el contenido, método y consecuencias de la acción educativa (Mariño, 1988). Esta misma autora refiere que la formación de los docentes en tecnologías debe tomar, al menos, dos direcciones: capacitar a los educadores mientras están en servicio y a los que están en período de formación. De allí que para formar a los primeros debe atenderse el problema del impacto computacional, destacando las necesidades que surgen de su propia práctica e inducirlos a utilizar el computador en sus cursos y actividades.

Por otra parte, el grupo de maestros en formación debe ser preparado apoyándolo en la motivación de promover mejoras en la calidad de la educación y aprovechar adecuadamente los recursos tecnológicos que estén a mano. Añado a lo anterior la necesidad de introducir, dentro de los planes de formación de docentes, la reflexión y el debate acerca de los cambios que se producen cuando se utiliza la nueva tecnología (Rangel, 2002). Esta afirmación se apoya en opiniones como la de Bautista (1997), quien afirma que la llamada alfabetización tecnológica debe basarse en la evaluación de las influencias históricas, sociales y culturales que definen los diseños de recursos y materiales tecnológicos, promoviendo la interpretación de los intereses ideológicos que prevalecen en el contexto y la comprensión de *qué pueden hacer y no hacer esas tecnologías* (p.173).

De todo esto, podemos comentar lo siguiente: el maestro debe aprender a evaluar, criticar y adaptar los recursos y productos educativos que utiliza, en función del contexto y población con la cual trabaja.

Hoy en día, abundan ejemplos de programas formativos, presenciales y a distancia, puntuales y continuos, exitosos y no. Desde la UNESCO (2004) se ha respaldado el fundamento conceptual del proceso de formación de docentes y de personal académico en el uso de las TIC. Su plan de estudios adopta los principios básicos propuestos por la Sociedad para la Tecnología



de la Información y la Formación Docente (SITE, *Society for Information Technology and Teacher Education*, los cuales menciono seguidamente:

1. La tecnología debe integrarse a todo programa de formación docente
2. Debe integrarse dentro de un contexto
3. Los futuros docentes deben formarse y experimentar dentro de entornos educativos que utilicen la tecnología en forma innovadora.

Los lineamientos del programa de formación que desarrollan se enmarcan conceptualmente en un modelo holístico, definido así porque considera el contexto cultural donde se circunscribe el sistema educativo, el tipo de recursos tecnológicos disponibles, las instituciones y una variedad de factores que inciden en el proceso. Este marco conceptual está compuesto por cuatro grupos de competencias soportadas en cuatro temas de apoyo. Las competencias pedagógicas, de colaboración y trabajo en red, la consideración de aspectos sociales y sanitarios y las competencias técnicas, se sostienen sobre cuatro áreas temáticas: *Contexto y cultura*, *Visión y liderazgo*, *Aprendizaje permanente* y la *Planificación y administración del cambio*. Estos temas y competencias, según el texto, interactúan dentro del modelo para particularizar el proceso de capacitación del docente.

Por otra parte, reconociendo la diversidad de enfoques posibles, describen etapas de la formación docente, aclarando que este proceso no debe emular una *inyección* de capacitación, sino que debe tomarse como el proceso continuo que es en realidad. Así, mencionan al período de formación de futuros docentes, al período de inducción de los docentes en formación – cuando comienzan a dar clases–, a la situación de capacitación en el trabajo – cuando aprenden mientras enseñan en las escuelas–, la cual toma el nombre de *capacitación de docentes en actividad*. Algunos modelos de formación ofrecen, además, desarrollo profesional simultáneo con más de un grupo de docentes y otros se apoyan en comunidades de aprendizaje profesional, atendidas a distancia.

También se concede especial importancia al desarrollo profesional de los educadores de docentes, de los que trabajan con los docentes –asistentes, directores de escuela, miembros de organizaciones vinculadas con los planes de estudio y la capacitación– como modelos para el uso efectivo de la tecnología en sus actividades educativas. Otro enfoque promotor de colaboración entre programas de formación docente y comunidades ha sido la conformación de clubes de computación entre estudiantes interesados en computadoras y educación. Han resultado interesantes en tanto se han

probado las tutorías recíprocas entre pares y docentes con destacado beneficio mutuo.

En el mismo texto (UNESCO, 2004) se reseñan algunos de los problemas que comúnmente han afectado la formación de docentes en TIC, también señalados por otros autores y que hemos comentado en algunas oportunidades (Bautista, 1997; Mariño, 1988; Martín-Barbero, 2000). En primer lugar, muchos programas se han desarrollado a través de cursos básicos dictados por expertos y en la mayoría de los casos el éxito ha sido limitado. La falta de cursos ulteriores de perfeccionamiento sumada a la ausencia de apoyo continuo lo han definido de esta manera. En segundo lugar, muchos de estos cursos se han centrado en la tecnología más que en la manera de utilizarla pedagógicamente. Han hecho énfasis en el uso de herramientas sin vincular su aplicación con el mejoramiento directo de su práctica docente. Un tercer problema remite al poco apoyo y organización institucional para que las iniciativas de formación docente fluyan armónicamente en el quehacer cotidiano de las escuelas. Y por último, mencionan algo que también nos es común: el énfasis en incorporar la tecnología a la educación ha sido menos eficaz al incorporarlas a los programas de formación de docentes desde el comienzo de sus carreras.

Más recientemente, UNESCO ha publicado los *Estándares de competencia en TIC para docentes*, integrándose al marco de las nuevas políticas educativas. Estos estándares son referencias clave que determinan directrices para proveedores de formación profesional, para docentes que aplican las TIC en su actividad académica y, en general, para ampliar la formación docente en desarrollos innovadores mediados por la tecnología, además de armonizar las ideas y vocabulario relativo al uso de las TIC en este contexto (UNESCO, 2008). Sin duda, de lectura obligada.

#### Algunos Desarrollos Locales

##### *De Políticas Públicas*

A pesar de las limitaciones mencionadas, no puede quedar al margen la mención de algunos logros sustentados en políticas públicas nacionales que van gestando cambios necesarios para respaldar la formación de docentes en el uso educativo de la tecnología. García (2003) realiza una síntesis de las políticas y programas gubernamentales destinadas al fortalecimiento y democratización del acceso a las Tecnologías de la Información y

Comunicación el país. Entre ellos está la creación del Ministerio de Ciencia y Tecnología (MCT) en 1999, la conformación del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, dependiente de este ministerio, y la actividad del Centro Nacional de Tecnologías de Información, también adscrito al MCT.

Otro desarrollo importante ha sido la creación de los Infocentros – centros comunitarios dirigidos a facilitar la democratización del acceso a las TIC– iniciada en el año 2000, se soporta sobre un enfoque integral de aspectos tecnológicos, sociales, culturales-educativos y económicos que busca dar apoyo a la organización de las comunidades y su desarrollo (IDC Venezuela, 2003, en García, 2003). Se suman los *Centros Bolivarianos de Informática y Telemática* (CBIT), centros “de acceso gratuito dotados con recursos multimedia e informáticos, cuyo objetivo es formar a docentes, alumnos y comunidad en general en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación” (INFObit, 2003, p. 3).

Los avances hacia el fortalecimiento de las TIC en Venezuela también se reflejan en la formulación de leyes como la Ley Orgánica de Ciencia y Tecnología, la Ley sobre montaje de Datos y Firmas Electrónicas, la Ley Orgánica de Telecomunicaciones y la Ley sobre Delitos Informáticos (García, 2003). También el actual *Fondo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación* (FONACIT) desarrolla tres programas fundamentales: Innovación y Desarrollo Tecnológico, Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación y Desarrollo de Información, Contenidos y Conectividad. El programa de *Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación*, en particular, se propone mejorar la calidad de la educación a través del uso de las TIC, a través de dos componentes: por una parte, el Desarrollo de Contenidos Educativos en formato electrónico para la Educación Básica en su Primera y Segunda etapa, y por la otra, el Desarrollo de Contenidos en formato electrónico para la formación del docente en la aplicación de las TIC, de la Primera y Segunda etapa de Básica).

Se crea, en febrero de 2001, la Fundación Bolivariana de Informática y Telemática (FUNDABIT), dependiente del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, con la misión de cumplir con los artículos 108 y 110 de la Constitución Nacional, los cuales establecen el acceso universal a la información y a las tecnologías, especialmente en los centros educativos y la prestación de servicios informáticos (INFObit, 2003). También se ha puesto en funcionamiento el Portal Educativo Nacional

(www.portaleducativo.edu.ve), destinado a ser lugar de encuentro para la formación e intercambio de experiencias en el área de la informática educativa y para la promoción de la educación a distancia para el docente, entre otras funcionalidades (Joa, 2003). También FUNDABIT ha conformado la Red Nacional de Actualización Docente mediante el uso educativo de la Informática y la Telemática (RENADIT), con el fin de coordinar y sumar las iniciativas que en el desarrollo de las TIC realizan las universidades y otras organizaciones del país.

Hasta el momento, El MECD, a través de FUNDABIT y RENADIT, ha iniciado un plan de formación de docentes que hasta el momento ha ofrecido el primer curso iberoamericano certificado de actualización docente a distancia por televisión e Internet y de capacitación a los tutores de los CBIT en el desarrollo de software educativo.

### *Fe y Alegría*

El “Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social” Fe y Alegría está orientado a apoyar las necesidades educativas de sectores empobrecidos y excluidos, además de potenciar su desarrollo personal y participación social. Aunque nace en Venezuela, en el año 1955, creando servicios educativos en zonas deprimidas, este movimiento se ha extendido a Ecuador (1964), Panamá (1965), Perú y Bolivia (1966), El Salvador (1969), Colombia (1971), Nicaragua (1974), Guatemala (1976), Brasil (1980), República Dominicana (1990), Paraguay (1992), Argentina (1995) y Honduras (2000). En España (1985) se estableció como plataforma de apoyo y de sensibilización (Fe y Alegría, s.f.<sup>a</sup>).

La propuesta de Fe y Alegría se ha concretado en diversas iniciativas, apoyadas por organismos públicos y privados, y se ha extendido, desde la oferta educativa para preescolar, básica y media, hacia otras formas de acción, promoviendo la creación de emisoras de radio, programas de educación de adultos, capacitación laboral, reinserción escolar, formación profesional media y superior, fomento de cooperativas y microempresas, así como proyectos de desarrollo comunitario, salud, cultura indígena, formación de educadores y edición de materiales educativos, entre otros más (Fe y Alegría, s.f.<sup>b</sup>).

De cara a la influencia de las Tecnologías de la Información y Comunicación, este movimiento ha reconocido en las nuevas formas de relaciones que se generan a partir de ellas, una oportunidad que favorece el

desarrollo de los individuos y la sociedad, a la par que las examina con cautela en tanto su potencial efecto sobre una nueva exclusión: la exclusión tecnológica (Fe y Alegría, s.f<sup>b</sup>).

Desde hace más de una década, esta organización trabaja en el desarrollo de estrategias para incorporar las tecnologías de la información y comunicación a la acción educativa, adoptando un enfoque funcional, donde la informática es reconocida como un recurso que potencia el proceso de enseñanza-aprendizaje en preescolar I, II, III etapa y Media Diversificada Profesional (Torres, 2004). Para ello, ha consolidado una propuesta crítica de incorporación de la tecnología a sus instituciones educativas, respetando el valor del contexto en el cual se inserta cada institución y apoyando la formación de sus docentes y promotores.

La Coordinación Regional de Tecnología Educativa de Fe y Alegría-Zona Caracas acompaña actualmente este programa en 25 de sus instituciones, y a partir de los lineamientos generales de la propuesta, ha iniciado un plan de formación docente que se integra con otros elementos que permitirán lograr las metas previstas: concretar alianzas institucionales sostenidas en el tiempo, realizar jornadas de inducción, unificar criterios para planificación y evaluación que regulen las incorporación de las TIC a la dinámica escolar, integrar los servicios educativos institucionales (bibliotecas, aulas telemáticas, proyectos colaborativos) (Torres, 2004).

Otro de sus logros, el Proyecto Le@mos, se ha desarrollado en alianza con el Banco del Libro, desde 2001, con el objetivo de promover la lectura digital en la escuela, impulsando el uso de las tecnologías en la gestión educativa de los Centros Educativos de Fe y Alegría, Zona Caracas. Este proyecto contemplaba un plan de formación de docentes en dos fases (sensibilización y apropiación de los objetivos del proyecto y formación propiamente dicha a través de talleres) con una etapa de seguimiento (Ladrón de Guevara, 2002).

Continuando con su política de incorporación de las TIC y sus recursos a la formación y a su práctica educativa, algunos desarrollos recientes dan cuenta de logros: la creación de su portal Web *Mundo Escolar* (<http://www.mundoescolar.org/>), la activación de la formación docente en línea a través de su *Aula Virtual* (<http://aulavirtual.feyalegria.org/>) y un conjunto de publicaciones institucionales que dan cuenta de los aspectos generales de su propuesta de integración de las TIC a la práctica docente, proyectos interescolares, comunidades de aprendizaje en red y del trabajo en

colaboración mediado por la tecnología (Bravo, 2007; Adrián, 2007; Adrián, Pacanchique, Rosales, Russi, Sánchez, Torres y Zarto, 2007; Adrián y Fung, 2007; De Llano, Bravo, Adrián y Benjumea, 2008).

### *Universidades*

Una rápida mirada a los sitios web de nuestras universidades más importantes dan cuenta de la significación que las TIC han cobrado en el plano de la administración educativa, en los programas de formación académica y profesional y en la oferta de estudios a distancia.

La informática educativa en las universidades venezolanas comienza a legitimarse en los espacios universitarios del país a finales de los años ochenta y principios de los noventa, según afirma Martínez (2003). La autora menciona que, para la época, son apreciables los esfuerzos realizados en este sentido por la Universidad Central de Venezuela, la Universidad de Los Andes (ULA), la Universidad Simón Bolívar (USB), y la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR). Las Facultades de Ciencias, Ingeniería y Ciencias Económicas y Sociales fueron pioneras en la UCV al crear centros de formación profesional en el área: el Centro de Enseñanza Asistida por Computador (CENEAC) –1992– en la Facultad de Ciencias y el Centro de Computación Académica de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales –1987–. Este último, resultó de un convenio establecido UCV e IBM por iniciativa conjunta de las Facultades de Ciencias Económicas y Sociales, Ciencias Jurídicas y Políticas, Odontología y Humanidades y Educación, con el fin de coordinar esfuerzos para apoyar, adiestrar y promover el conocimiento tecnológico. Una interesante revisión histórica sobre la incorporación de la computación y la generación de recursos informáticos en educación –en nuestro país– puede encontrarse en la obra de Orantes (2002).

En el área humanística se han venido consolidando otros espacios académicos, tales como la Unidad de Informática de la Escuela de Educación y la creación de la Maestría en Educación, mención *Tecnologías de la Información y la Comunicación* (Facultad de Humanidades y Educación-UCV, 1998) (Martínez, 2003). Se inician los cursos de doctorado en Tecnología Instrucciona l y Educación a Distancia, basados en la telemática, con la NOVA Southeastern University (NSU) (<http://www.nova.edu>) como producto de un convenio entre la Universidad Central de Venezuela con la NSU (Dorrego, 1999). También se desarrolló con el apoyo del Vicerrectorado Académico de la UCV el Proyecto *AULA 2000*, un espacio de

adiestramiento y formación dirigido a los docentes de la UCV, a través de cursos presenciales ofrecidos por CENEAC y SADPRO.

La oferta actual de cursos en línea provenientes de las universidades nacionales destaca las iniciativas de las universidades privadas. La Universidad Rafael Belloso (URBE), en el Zulia; la Universidad Metropolitana (UNIMET), la Universidad Nueva Esparta (UNE), la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR), como ejemplo, ya poseen una cartera regular de cursos en línea, algunos semi-presenciales, apoyados en plataformas comerciales o de su propio desarrollo. Y aunque las universidades públicas se han incorporado a esta actividad con mayor lentitud –por una parte, por los altos costos de la tecnología; por la otra, debido a la ausencia de políticas claramente orientadas hacia ello– ya hay iniciativas en la Universidad de Carabobo, la Universidad Centrooccidental Lisandro Alvarado (UCLA), la Universidad de los Andes y la Universidad Central de Venezuela.

Martínez (2003) hace mención de algunas iniciativas desarrolladas desde la UCV, ofrecidas desde el Postgrado del Centro de Estudios del Desarrollo (CENDES) en colaboración con la Universidad Nacional Abierta (UNA), SADPRO y el Centro de Estudios Integrales del Ambiente (CENAMB). Además, se han brindado cursos a distancia desde las diferentes facultades, apoyados sobre la plataforma FACILWEB desarrollada SADPRO para este fin. Esta plataforma ha evolucionado en la versión de UCVweb y permite gestionar cursos a través de la Web (<http://150.185.65.35/ucvweb>). Cabe señalar en este punto que el desarrollo de nuestras universidades en el uso de las TIC se observa bajo tres tendencias, no necesariamente excluyentes: 1) la gestión educativa, 2) como objeto de formación académica y 3) como instrumento para impartir la docencia. Y de allí que, aún cuando la investigación en el área de la informática educativa ha sido incipiente, sin duda ha venido enriqueciéndose paulatinamente.

Un Proyecto:  
Formación Docente para el Uso Pedagógico de la Tecnología

Un artículo que hemos elaborado sobre este tema (Rangel y Ladrón de Guevara, 2004), sentó las bases de un proyecto que financió el Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico. La propuesta ha pretendido, esencialmente, trascender al mero aprovisionamiento de recursos,

orientándose hacia el aprovechamiento de las oportunidades que ofrecen las computadoras y las redes informáticas para su formación: el docente debe aprender a evaluar y seleccionar productos idóneos para apoyar su trabajo, promover la búsqueda, selección y lectura crítica de contenidos que le permitan respaldar las actividades del currículo escolar y, fomentar su propio desarrollo profesional, de manera autónoma y sostenido en el tiempo. Luego, hemos intentado concretar esta propuesta complementando los recursos del programa de formación docente que se ha diseñado y validar la propuesta de formación.

Este programa adopta la modalidad de *formación en servicio* como estrategia para desarrollar sus actividades, tratando de superar los límites de los programas puntuales o intensivos. Para ello, definió entre sus recursos dos elementos esenciales: el *Manual del docente* y el uso del un portal *Web*. En esta ocasión, dado que la descripción del manual ha sido descrita suficientemente en artículos anteriores (Rangel y Ladrón de Guevara, 2004, 1999-2005, 2006), describiremos los avances obtenidos en la definición del otro recurso: el Portal.

Estamos diseñando un sitio Web orientado a crear y mantener en forma permanente una comunidad virtual interesada en el desarrollo del niño pre-escolar y su enseñanza formal e informal que, además, permita la divulgación y generación conjunta de información relacionada con este tema. Por esta razón, el portal también se concibe como un recurso de acompañamiento permanente que —seguramente— sobrepasará esta cualidad. En su diseño inicial hemos contemplado tres secciones: (a) Recursos académicos, (b) Recursos para ayudarlos a crecer y (c) Recursos para investigar, donde los primeros pueden apoyar el programa de capacitación y los restantes lo enriquecerán (Rangel y Ladrón de Guevara, 1999-2005).

Los recursos académicos especialmente orientados al aprovechamiento de los docentes, previstos en el portal, incluirán la publicación de productos para facilitarles el trabajo —currículos y guías prácticas de actividades—; elementos de comunicación e intercambio entre maestros y especialistas, como foros y *chats*; y para apoyar la propuesta de su formación en el uso de medios, esperamos incluir documentación y material que les permita, de acuerdo con autores como Area (2003):

- Consultar y navegar recursos especialmente creados para formarlos en tópicos puntuales, atendiendo el planteamiento didáctico que fundamenta la propuesta.



- Utilizar materiales cuya información esté conectada hipertextualmente, de manera que cada docente defina su propio recorrido y se apropie de los contenidos a un ritmo individual y flexible. Es importante promover la autonomía.
- Aprovechar productos multimedia para ofrecer materiales que integren textos, gráficos, audio, imágenes fijas y en movimiento.
- Multiplicar las oportunidades de lectura y acceso de información a través enlaces a otros recursos de la red.
- Combinar teoría y práctica, con materiales que combinen la información con la demanda de realización de actividades (Rangel y Ladrón de Guevara, 1999-2005).

De allí que pensemos que, visto integralmente, este trabajo otorga una visión amplia y funcional de la formación docente, especialmente en el uso de la tecnología. Se guía a través de un modelo exhaustivo que hace énfasis en la adquisición de habilidades. Con este trabajo se espera acompañar al docente en su labor y evaluar la funcionalidad y pertinencia de contenidos del programa al validarlo empíricamente con otros maestros.

### Conclusiones y Algunos Desafíos

He dedicado las páginas anteriores a puntualizar algunos aspectos que considero esenciales para tratar el tema de la formación de docentes en tecnologías. Los más generales, contextualizan las implicaciones de un fenómeno que ha marcado una transición inimaginable en la historia de la humanidad. Otros, más específicos, describen pautas de acción y lineamientos útiles para enfrentar este proceso. Intentaré asomar algunas conclusiones.

*“...a la altura de los tiempos.”*

No puede analizarse el tema del fenómeno tecnológico sin enmarcarse en la discusión de las implicaciones epistemológicas, filosóficas y éticas a las que remite la transformación de la vida del hombre en todas sus dimensiones. Cualquier intento para intervenir la realidad, para acompañar los cambios que trascienden en la sociedad, e incluso, para contrarrestar sus efectos, obliga a su reflexión. Y he aquí una primera conclusión que formulo ayudada por Queraltó (2003): es necesario “estar a la altura de los tiempos..., pero sabiendo cuáles son esos tiempos” (p.19).

De allí que urge tratar a profundidad el tema del impacto de las tecnologías en el ámbito educativo, insistiendo en algunos aspectos: uno, la comprensión holística del proceso de inserción de las TIC para que efectivamente funjan como *habilitadoras* del desarrollo, y otro, apoyar la praxis en la multidimensionalidad que lo determina. Estos son elementos clave para capitalizar su potencial, soportados en la visión estratégica del PNUD. El concurso de los diferentes actores sociales comprometidos con el desarrollo –la empresa privada, los estados, la sociedad civil organizada y las comunidades– será la garantía de una intervención exitosa para disminuir apropiadamente la *brecha digital*, como forma de exclusión.

Por otra parte, a pesar de que las políticas públicas venezolanas han favorecido el fortalecimiento y la democratización del acceso a las TIC – como mencioné en apartados anteriores– es evidente que en el campo educativo queda mucho trecho por andar. Me atrevo a afirmar la asincronía entre la *info-estructura* y la *infocultura*. Para comprenderlo sólo hay que observar las características del sistema educativo venezolano y la realidad de sus políticas actuales de formación docente. Y hablo de ello extendiendo esta opinión hasta todos los niveles del sistema, a pesar de que como hemos visto, muchas de nuestras Universidades compiten por promover el uso de tecnologías dentro de sus propuestas de formación y en sus planes de capacitación. Visto así, el reto a la educación se mantiene. Es entonces un desafío insistir en propuestas eficientes de incorporación de las TIC, donde el compromiso favorezca iniciativas emprendedoras de investigación, formación, participación y control social.

#### *Una Mirada a Nuestra Universidad*

Una mirada crítica obliga a hacer algunas consideraciones y revisar su papel en el tema que nos ocupa. Por una parte, es esencial que –aunado a la actualización y mejoramiento del parque informático– se desplieguen políticas abiertas y extendidas de formación y actualización profesional para el aprovechamiento tecnológico, no sólo en el ámbito de la docencia propiamente dicha sino de la gestión educativa en general. Se debe reforzar el diseño de redes administrativas y académicas funcionales que hoy en día permitirían a nuestra universidad competir en el mundo globalizado. De ello se trata cuando se habla de que estamos en la era de la información y del aprendizaje organizacional (de Azevedo y Machado, 1995).

En relación con las propuestas actuales de educación a distancia mediada por la tecnología, hay que reconocer que nuestra oferta no está

dentro de nuestras fortalezas, a pesar de que, como hemos visto, existen iniciativas y algunos logros. Hemos de insistir en consolidarlos a través del fortalecimiento de los planes formativos, el análisis del complejo y variado perfil de nuestros docentes, la captación de recursos, la adaptación de las políticas internas y sus formalidades, pero fundamentalmente, lograr que todo ello se soporte en una idea nuclear: la convicción institucional de liderar este cambio, de canalizar y sostener políticas que soporten estas iniciativas. Sin ello, seguiremos como hasta ahora, observando aislados intentos que no permiten afrontar con contundencia el proceso de transformación que demanda la incorporación de tecnologías en una institución como la nuestra. Como propuesta, podríamos introducir gradualmente la tecnología en los programas de educación presencial, revisar el currículo y, de cara a las necesidades actuales de formación, brindar ofertas alternativas (profesionalización, diplomados, además de las ya existentes –cursos de ampliación y extensión–) en modalidades no presenciales. Un aspecto imprescindible es contemplar el apoyo al docente que se forma e incentivar las iniciativas de innovación. Debemos reajustar estructuras, para luego competir con equilibrio y responsabilidad. Para ello me remito a la propuesta de desarrollo que hemos descrito anteriormente (Rangel y Ladrón de Guevara, 2000), la cual contiene el diseño de un esquema estratégico para guiar el proceso de transición de las universidades tradicionales hacia modalidades de enseñanza no presencial y de aprendizaje interactivo.

De allí que debemos partir del reconocimiento de nuestra potencialidad y apropiarnos de nuestros logros en materia de innovación, para definir líneas claras que concentren la participación en proyectos específicos. Asimismo, evaluar nuestra experiencia y promover la investigación sistemática en el área, que a razón del orden académico actual, está favorecida por la organización de grupos de investigación, inter e intrauniversitarios; consolidar vínculos de cooperación con organizaciones gubernamentales y no gubernamentales y con empresas u organizaciones que faciliten la obtención de fuentes alternas de financiamiento, y con ello, hacernos partícipes del gran reto sociocultural de nuestro tiempo, orientando la mirada más allá de los micro-climas universitarios.

*Nuevas Habilidades en Nuevos Contextos:  
Lo Esencial de la Formación Docente*

Emulando a Escorcía (2003), es un acto de responsabilidad social facilitar el acceso de las grandes mayorías al conocimiento a través de las tecnologías de la información y la comunicación. Entonces, debemos *re-*

*inventarnos* y el mayor desafío es educativo. Se requieren nuevas habilidades y destrezas para afrontar el nuevo escenario sociocultural, en y más allá de las escuelas.

El educador es fundamental en la innovación educativa. Por lo tanto, su formación es medular y el tema es uno de los ejes centrales de este trabajo. En este sentido, es primordial atenderlo en su período de formación y en servicio, si está activo, centrando la formación en el desarrollo de nuevas habilidades: para evaluar y seleccionar productos informáticos, para buscar, seleccionar y analizar contenidos críticamente y para sostener con autonomía su formación. Estas son las habilidades que hemos incluido en el modelo de formación que prefiguramos, en donde se retroalimentan investigación, teoría y práctica, factores esenciales destacados en las tendencias más actualizadas de formación docente para el uso pedagógico de las TIC (ver Rangel y Ladrón de Guevara, 2003; 1999-2005).

Ya los programas de formación docente no pueden continuar siendo intervenciones puntuales, sino insistir en modalidades de formación en servicio, donde el seguimiento sea continuo y el contenido se oriente hacia el desarrollo de destrezas específicas y habilidades particulares, cónsonas con la idea de un educador creativo, flexible y crítico.

Esto que he escrito ya se ha hecho también lugar común. En mal sentido, digo. Porque los conceptos se trillan y de tanto, se hacen vacíos en el discurso políticamente correcto. No se trata simplemente de *tecnologizar* la educación, es necesario cambiar el modelo de comunicación que subyace al sistema escolar. Bien lo señala Martín-Barbero (2000) cuando afirma que hay que transformar ese “modelo predominantemente vertical, autoritario, en la relación maestro alumno, y linealmente secuencial en el aprendizaje” (p.35). Y es que no se hace lo que se dice que debe hacerse. Hay que saltar a una dimensión comprensiva que es esencialmente otro desafío: hace falta ser concientes de dos dinámicas que mueven los cambios en una sociedad como la nuestra. Primero, –dice Martín-Barbero– la aparición de un *ecosistema comunicativo*, donde la relación de las nuevas tecnologías se enlazan con sensibilidades nuevas –la empatía con la tecnología, las nuevas maneras de percibir el espacio, el tiempo, la velocidad, las distancias–; y segundo, el surgimiento de un *entorno educacional difuso y descentrado*, donde la información y los múltiples saberes están descentrados de la escuela, que ya no es el único lugar de legitimación del conocimiento.

Lo que el ciudadano de hoy le pide al sistema educativo de hoy es que lo capacite para poder tener acceso a la multiplicidad de escrituras, de lenguajes y discursos en los que se producen las decisiones que lo afectan, ya sea en el plano laboral o familiar, en el político el económico....Y para ello necesitamos una escuela en la que aprender a leer signifique aprender a distinguir, a discriminar, a valorar y escoger dónde y cómo se fortalecen los prejuicios o se renuevan las concepciones que tenemos de la política y de la familia, de la cultura y la sexualidad (p.40).

Aún falta mucho por hacer.

### Referencias

- Adrián, M. (2007). *Comunidades de aprendizaje en red*. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.
- Adrián, M. y Fung, L. 2007. *Formación de educadores populares para el aprovechamiento de las Tecnologías de la Información y Comunicación en su práctica docente*. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.
- Adrián, M., Pacanchique, A., Rosales, L., Russi, A., Sánchez, J., Torres, M. y Zarto, A.(2007). *Conectando escuelas a través de las tecnologías. Propuesta para el desarrollo de proyectos telemáticos interescolares*. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.
- Area, M. (2003). De las webs educativas al material didáctico web. *Comunicación y pedagogía*, 188, 32-37.
- Azevedo, A. de y Machado, N. (1995). *A caminho da escola virtual. Um ensaio carioca*. Rio de Janeiro: Edicoes Consultor/ Faculdade Carioca.
- Bautista, A. (1997). Volver a pensar los medios en la práctica docente. *Cultura y Educación*, 6/7, 173-179.
- Bravo, O. (2007). *Trabajo en colaboración mediado por las Tecnologías de Información y Comunicación. Propuesta Metodológica*. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.
- Castells, M. (1999). *La era de la información. Vol. 3. Fin de milenio*. Madrid: Alianza.
- Chacón, F. (1996). *El nuevo paradigma tele-informático y la universidad latinoamericana*. Caracas: Mimeografiado.
- De Llano, J. (2003). Hacia una concepción multidimensional de la informática educativa. En A. Rangel e I. Ladrón de Guevara (Comps.), *Voces digitales. Ida y vuelta a la cibercultura* (pp. 77-94). Caracas: Comisión de Estudios de postgrado. FHE-UCV.
- De Llano, J., Bravo, O., Adrián, M. y Benjumea, J. (2008). *Propuesta de integración de las Tecnologías de Información y Comunicaciones en Centros escolares de Fe y Alegría*. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.
- Dorrego, E. (1999). Educación a distancia, tecnología de la información y la comunicación y perfeccionamiento docente en la Universidad Central de Venezuela: Un reto. *Agenda Académica*, 6(2), 177-182.
- Escorcía, G. (2003). Reinventar el aprendizaje. En A. Rangel e I. Ladrón de Guevara. *Voces digitales. Ida y vuelta a la cibercultura* (pp. 63-73). Caracas: Comisión de Estudios de postgrado. FHE-UCV.

- Fe y Alegría, (s.f.<sup>a</sup>). Fe y Alegría. Historia. En red. <http://www.feyalegria.org/default.asp?caso=11&idrev=5&idsec=20&idart=79>. Recuperado el 20 de octubre de 2008.
- Fe y Alegría, (s.f.<sup>b</sup>). Fe y Alegría. Perspectivas. En red. <http://www.feyalegria.org/default.asp?caso=11&idrev=5&idsec=101&idart=169>. Recuperado el 20 de octubre de 2008.
- García, D. (2003). *Educafé: Diseño y construcción de una comunidad virtual en Psicología Educativa*. Trabajo Especial de Grado de la Licenciatura en Psicología, UCV.
- Infobit (2003). *Fundabit hoy*, 1(1). Caracas: Ministerio de Educación Cultura y Deportes.
- Joa, C. (2003). Editorial. *Infobit*, 1(1). Caracas: Ministerio de Educación Cultura y Deportes.
- Ladrón de Guevara, I. (2002, abril). Pase Ud. Primero, Sr. Maestro. Ponencia presentada en el *II Congreso Internacional Virtual de Educación CIVE 2002*. También presentada en el 5º Congreso Nacional de Lectura Formación de Lectores: Escuela, Biblioteca Pública y Biblioteca Escolar, realizado en el marco de la 15ª Feria Internacional del Libro de Bogotá.
- Mariño, O. (1988). Informática educativa: Tendencias y visión prospectiva. *Boletín de Informática Educativa*, 1(1), 11-32.
- Martín-Barbero, J. (2000). Retos culturales: de la comunidad a la educación. *Nueva Sociedad*, 169, 33-43.
- Martínez, A. (2003). Tópicos e implicaciones acerca del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación Superior. *Agenda Académica*, 10(1). Caracas: UCV.
- Montero, M. (1992). *Permanencia y cambio de paradigmas en la construcción del conocimiento científico*. Conferencia inaugural del Congreso Hispanoamericano de Investigación Educativa. Encuentro de dos mundos para la paz y el desarrollo. Caracas.
- Orantes, A. (2002). *Educación y computación. Historias de este mundo y del otro mundo*. Caracas: Comisión de Estudios de Postgrado, Facultad de Humanidades y Educación-Universidad Central de Venezuela.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2002). *Informe sobre Desarrollo Humano en Venezuela 2002. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación al servicio del desarrollo*. Recuperado el 15-10-2004. Disponible en [www.pnud.org.ve](http://www.pnud.org.ve)
- Queraltó, R. (2003). *Ética, tecnología y valores en la sociedad global. El caballo de Troya al revés*. Madrid: Tecnos.
- Rangel A. y Ladrón de Guevara, I. (1999-2005). La experiencia de formar para el uso pedagógico de la tecnología: Una propuesta. *Psicología*, 24 (1), 6-15.
- Rangel A. y Ladrón de Guevara, I. (2003, noviembre). *Más maña que fuerza: formación en servicio para el uso pedagógico de la tecnología*. Ponencia presentada en EDUTECH 2003.
- Rangel, A. (2002). *La teoría tras la producción de software educativo y otras reflexiones*. Caracas: Fondo Editorial de la Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.
- Rangel, A. y Ladrón de Guevara, I. (2000). Educación a distancia y tecnología: Una combinación para el cambio. *Revista de Pedagogía*, XXI, 62. Caracas: Facultad de Humanidades y Educación-UCV. 335-362.
- Rangel, A. y Ladrón de Guevara, I., (2004). *Formación de docentes para el uso pedagógico de la tecnología*. Proyecto financiado por el Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico, N° 07-38-5298-2003, Etapa I.
- Rangel, A. y Ladrón de Guevara, I., (2006). *Formación de docentes para el uso pedagógico de la tecnología*. Proyecto financiado por el Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico, N° 07-38-5298-2006, Etapa II.
- Torres, M. (2004, diciembre). Incorporación de las TIC's en la dinámica escolar de los Centros Educativos Fe y Alegría- Caracas. Presentación realizada en sesión invitada al curso de ampliación *Uso de medios digitales en Educación Preescolar y Básica*, Universidad Central de Venezuela.

- UNESCO (2004). *Las tecnologías de la información y la comunicación y la formación docente. Guía de planificación*. Montevideo: Trilce.
- UNESCO (2008). Estándares de competencia en TIC para docentes. *Eduteka*. En red: [www.eduteka.org/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf](http://www.eduteka.org/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf) Recuperado el 20 de agosto de 2008.
- UNESCO(1998). *Informe Mundial sobre la Educación*.
- Vilaseca, J. y Torrent, J. (2004). Nueva economía y *e-business*. Hacia la economía global del conocimiento y el trabajo en red. (UOC) Formación de postgrado.

## Violencia Carcelaria II

Miguel A. Padrón R.  
miguelpvzla@cantv.net

Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela

### Resumen

Contra la visión de la violencia carcelaria basada en el expediente mediático de sangre y muerte en el que un bando único - los Internos o Reclusos - protagonizan su propia gloria y destrucción, se intenta involucrar otros agentes activos del mismo ámbito - Custodios de MinJusticia, Técnicos, agentes de la Guardia Nacional, además de los Internos, Residentes y Destacamentarios, de los Centros de Tratamiento Comunitario, en la búsqueda del sentido y la racionalidad de su convivencia en el mundo carcelario, que según la ley tiene un objetivo central: la Reinserción social del interno. Los resultados, tanto por la vía del análisis estadístico de los datos, como desde el análisis cualitativo estructural de la información, nos llevan a compartir la concepción foucaultiana del fracaso de la cárcel resocializadora como condición inherente a la cárcel privativa de libertad.

**Palabras Claves:** *violencia carcelaria, prisión privativa de libertad, reinserción social, fracaso de la cárcel resocializadora.*

### Abstract

Against a vision of prison violence based on the media portrait of blood and death, in which a unique group – the interns or recluses – are protagonist of their own glory and destruction, it is attempted to involve other active agents from this context – Justice Department Guards, Technicians, National Guard agents, besides Interns, Residents and Assigned workers from Communitarian Treatment Centers, in a quest for meaning and rationality of their everyday living inside the prison world, that according to the law has a central aim: the social re-insertion of the recluse. Results, from a quantitative and qualitative perspective lead to share the foucauldian conception of failure of the re-socialization prison as an inherent condition of a privative of freedom prison.



**Key words:** *prison violence, privative of freedom prison, social reinsertion, failure of the resocialization prison*

Violencia Carcelaria II, es la continuación del artículo que con el título Violencia Carcelaria, presentamos en el Volumen XXV, N° 1 de Psicología (2006), se trata de una síntesis del Informe Final de nuestra investigación, auspiciada por el Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico, que al anticipar las conclusiones de nuestro trabajo investigativo, por una previsión de sentido de la oportunidad, deja pendientes para nuevos artículos, los detalles del segundo momento de la primera etapa y la totalidad de la segunda etapa del trabajo investigativo.

La investigación, que es conducida en la dirección de un propósito definido: poner en evidencia el fracaso de la finalidad resocializadora de la prisión privativa de libertad, no recurre al inventario de muertes y heridos en los recintos carcelarios, sino más bien al análisis de las actividades de Estudio y Trabajo, legalmente establecidas para la redención de la pena, tanto en la prisión como en los Centros de Tratamiento Comunitario, para poner en evidencia que se trata de los mismos mecanismo de dominación y sometimiento que están presentes en los procedimientos represivos y violentos de las cárceles.

#### 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.

### Método

#### *Primera Etapa*

##### *Primer Momento:*

En el primer semestre de la investigación seleccionamos 4 centros penitenciarios de la Región Capital:

- *Casa de Reorientación y Trabajo Artesanal de El Paraíso.*
- *Internado Judicial Capital (El Rodeo I)*
- *Centro Penitenciario de la Región Capital (Yare I),*
- *Instituto Nacional de Orientación Femenino Técnicos:*

Específicamente con una muestra integrada por:

• <i>Internos.....</i>	100
• <i>Custodios de Min Justicia....</i>	20
• <i>Guardia Nacional.....</i>	20
• <i>Técnicos (*) .....</i>	20
Total	160

(\*) Incluye Psicólogos, Trabajador Social, Médico, Abogado, Sociólogos.

El trabajo investigativo en este momento de la primera etapa, estuvo centrado en el análisis de la violencia carcelaria desde la visión de esos cuatros agentes o factores fundamentales del medio, para lo cual implementamos la técnica del Grupo de Discusión, que implica el desarrollo de discusión, intercambio y debate entre los miembros del equipo de investigación y los agentes del medio carcelario, en forma conjunta o por

separado, sobre la vida carcelaria y especialmente, sobre el fenómeno de la violencia. También utilizamos la técnica de La Entrevista, con apoyo de los recursos técnicos de grabaciones y filmaciones, a partir de un guión de entrevista con la siguiente pauta: la concepción de violencia, las causas, las manifestaciones y las soluciones a la violencia carcelaria, según los distintos agentes estudiados.

Los resultados de este momento del trabajo se presentan a través de matrices de respuestas de los cuatro agentes o factores de la investigación por cada una de los aspectos considerados en la pauta de entrevista y a partir de éstas se discuten y elaboran las conclusiones de la etapa. Ver *Psicología* (2006), Volumen 25, N° 1, 97-113.

*Segundo Momento:*

En esta fase, el trabajo investigativo estuvo centrado en el logro del Primer Objetivo Específico del proyecto:

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.

Para su desarrollo se incorporó el personal de cuatro (4) nuevos centros penitenciarios a los 4 del primer momento de la primera etapa para completar 8 centros carcelarios:

- *El Internado Judicial Los Teques.*
- *El Internado Judicial de Valencia (Tocuyito)*
- *El Centro Penitenciario de Carabobo.*
- *El Centro Penitenciario de Aragua (Tocorón)*
- *Casa de Reorientación y Trabajo Artesanal de El Paraíso.*
- *Internado Judicial Capital (El Rodeo I)*
- *Centro Penitenciario de la Región Capital (Yare I),*
- *Instituto Nacional de Orientación Femenino Técnicos:*

En esta fase se implementó igualmente la técnica de Grupo de Discusión como fase previa a la aplicación de una encuesta con escala tipo Likert, contentiva de 70 ítems de 4 alternativas de respuesta, más 30 ítems, con alternativas de respuestas binarias, en términos *De Acuerdo* y *En Desacuerdo*. Para el análisis de los resultados de este instrumento implementamos el Programa SPSS, versión 9, como puede constatarse en el

informe del Segundo Momento de la Primera Etapa, enviado al Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico.

*Segunda Etapa:*

El trabajo en esta etapa estuvo dedicado a reconstruir el Objetivo General de la investigación a partir del logro del Segundo Objetivo Específico de nuestro proyecto (ver pág. 4) para lo cual se establecieron 2 metas precisas:

- Analizar las incidencias de las actividades de trabajo y estudio programadas por las autoridades de la institución carcelaria para posibilitar la redención de la pena de los reclusos.
- Describir las incidencias del trabajo que cumplen algunos Centros de Tratamiento Comunitario, en consonancia con la implementación de las medidas alternativas a la pena privativa de libertad.

Además del personal de los 8 centros penitenciarios conocidos, desde el Segundo Momento de la Primera Etapa, se incorporó el de dos Centros de Tratamientos Comunitarios: Dr. Francisco Canestri, de El Paraíso (para Residentes Masculinos) y el Presbítero José María Fabián Rubio de Boleita, (para Residentes Femeninos).

En esta ocasión se trabajó con los Internos de los 8 centros carcelarios conocidos, que asistían a las actividades educativas y con los que participaban en algún trabajo remunerado bajo la supervisión de la Caja de Trabajo Penitenciario o de la Dirección del respectivo penal. De igual manera, se incorporaron al trabajo, como personal técnico, los Maestros de la Coordinación Educativa y el personal de la Caja de Trabajo Penitenciario que supervisaban el trabajo en cada penal. De los dos Centros de Trabajo Comunitario se incorporó una muestra de 10 Residentes y de 5 Técnicos de cada C.T.C, formado por Psicólogos, Trabajador Social, Delegado de Prueba y Custodios del Ministerio del Poder Popular para las Relaciones Interiores y Justicia.

Trabajamos nuevamente con la técnica del Grupo de Discusión, pero en esta ocasión con una visión mucho más sólida en cuanto a su dominio, pues incluyó la preparación y desarrollo de tres seminarios de estudio y discusión, entre los miembros del Grupo de Investigación, de una selección de material bibliográfico sobre la institución carcelaria en general y sobre las cárceles venezolana, desde la conquista hasta la actualidad.

Al trabajo de los Grupos de Discusión con los Internos, Residentes y Personal Técnico de los penales y de los C.T.C. se agregaron entrevistas grupales e individuales con guiones previos para la recolección sistemática de la información. Los resultados específicos de la etapa se presentan en matrices de respuestas por agentes o factores participantes a partir de las cuales se elaboran las conclusiones del trabajo por etapa y finalmente, las conclusiones generales de la investigación.

## Análisis de Resultados

### *Primera Etapa*

#### *Primer Momento:*

En relación con la concepción, la causalidad, las manifestaciones y las salidas a la violencia carcelaria, ver Psicología. (2006) Volumen 25, N° 1, 97-113.

#### *Segundo momento:*

En relación al grado de congruencia entre el 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:

- *En relación con los agentes del medio carcelario:*

No obstante compartir diariamente el espacio físico común de un centro penitenciario, los agentes humanos claves de ese medio, es decir, Internos, Técnicos (Abogado, Psicólogo, Trabajador Social, Médico, o cualquier otro profesional), Custodios y Guardia Nacional, impresionan como carentes de un plan central unificador o de un esquema gerencial básico que posibilite reconocer el papel que desempeña cada uno de ellos dentro de esa institución.

La circunstancia única de privación de su libertad, por parte de los Internos, es razón suficiente para entender cualquier afán de aislamiento o modo particular de enfrentar las vicisitudes de la prisión; no obstante, la responsabilidad del Estado, a través de la institución, carcelaria y por mandato legal, es garantizar su reinserción social y ello debe convertirse en el eje central de la labor de todos los agentes del medio carcelario, incluyendo a los propios Internos. Lo que puso en evidencia la presente

investigación es que tal cosa está bien lejos de ser real en nuestros centros penitenciarios.

La afirmación precedente no supone el incumplimiento, por parte de los agentes del Estado que laboran en los centros penitenciarios, de las responsabilidades profesionales que le corresponden, pero si resaltar que los esfuerzos aislados de cada uno de ellos, antes que acercar los objetivos de la institución, los complica y los aleja.

Las condiciones especiales de los centros penitenciarios, instituciones cerradas destinadas a alojar personas con penas de privación de su libertad, parecen ejercer ciertos efectos especiales sobre los diferentes agentes que conviven en ellas, en términos de aceptación o identificación con patrones de comportamientos muy propios, caracterizados por el aislamiento y la segregación entre allegados y por el uso de claves o códigos específicos y exclusivos, la admisión de roles jerarquizados y cierta ética valorativa de las precariedades y limitaciones extremas, con la implementación de prácticas y rituales clandestinas para la administración efectiva de su convivencia diaria.

El hecho de desempeñar funciones propias bien definidas dentro del ambiente carcelario, en cierta medida contrapuestas a las que corresponden a otros agentes, no impide que se acepten y alienten fórmulas no convencionales de asumir ciertos valores personales y sociales, relacionados con la justicia, la moral, la amistad, entre otros.

Este particular efecto identificador de los agentes con su medio carcelario, opera por igual sobre Internos masculinos y sobre Internas y en el caso particular del internado para mujeres, de Los Teques, también se hace sentir sobre el agente Guardia Nacional.

La clasificación de los internos es una demanda planteada por todos los agentes del medio carcelario, y aunque es muy común oír decir a los Internos que la verdadera clasificación es la que ellos mismo practican, es conveniente advertir que en la primera etapa de esta investigación, todos los agentes relacionaron directamente la clasificación, con dos aspectos importantes de la realidad carcelaria: como la principal causa de la violencia carcelaria y como la mejor alternativa de solución de ese mismo problema.

Dado que la demanda de clasificación de los internos resulta ser francamente mayoritaria, entre los agentes, al igual que su vinculación con la

violencia carcelaria, se hace necesaria una investigación más exhaustiva y sistemática sobre el tema.

Un hecho notorio de la actividad carcelaria habitual, es la frecuente polarización entre Internos y Técnicos, por una parte y los Custodios y Guardia Nacional, por la otra, a propósitos de situaciones que implican control disciplinario institucional y el establecimiento de regulaciones especiales de ciertas actividades de los internos y sus familiares.

En forma frecuente los Técnicos se hacen eco de las reiteradas protestas de los Internos contra las prácticas represivas desplegadas por los Custodios y la Guardia Nacional, en especial por las llamadas requisas en los pabellones, supuestamente dirigidas a decomisar drogas y armas blancas o de fuego y a detectar la posible construcción de túneles para fugas; estas actividades suelen terminar en la destrucción de pertenencias y enseres de los Internos, lo cual puede traducirse también, en la destrucción de la labor de muchas horas de trabajo entre Técnicos e Internos. Este hecho tiene una doble significación, en primer lugar la generación de violencia carcelaria a partir de los propios agentes y en segundo lugar, la obstaculización del trabajo de uno de los agentes de la institución: los Técnicos.

Lo precedente es una muestra más de la incongruencia y la desarticulación entre el logro de los fines y propósitos de la institución carcelaria y el desarrollo habitual de las actividades que realizan los agentes de dicha institución.

#### *Segunda Etapa:*

En relación con 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.

La cárcel privativa de libertad deja de ser el trámite de una experiencia errática y penosa en la vida de cualquier ciudadano (a) para convertirse en una secuencia absurda de hechos infamantes, humillaciones y vejámenes completamente ajenos al hecho que se juzga y a la falta que se ha cometido. En medio de la rabia y el desconcierto el interno no confía en ninguna posibilidad de resocialización, quizá por ello 80 de cada 100 prisioneros permanecen indiferentes ante el llamado a las actividades educativas formales o informales. Quienes se entusiasman por los estudios parecen motivarse más por reducir unos días de encierro que por los logros educativos propiamente;

de paso se liberan momentáneamente del ocio, la degradación y el vicio imperantes en los inmundos pabellones. Esa reducida porción que responde al llamado de la institución, está consciente del riesgo que corre en este antro de violencia, pero reclama, no obstante, mejores condiciones ambientales para realizar sus tareas, más variedad de cursos y talleres, más acceso a sus familiares para compartir las actividades educativas, así como más personal y más capacitación a los mismos.

Los maestros de los centros penitenciarios generalmente se desempeñan en un trabajo similar o en otra institución educativa pública o privada de la localidad, en el turno alterno al dedicado a las clases diarias del penal, como modo legítimo de asegurarse un ingreso extra, de otra forma sería muy difícil asumir el alto costo de la vida en la ciudad. Conscientes del riesgo que corren en su trabajo, lo asumen con seriedad, cariño y no poca solidaridad con los internos, porque aunque su permanencia en el recinto carcelario no es impuesta sino voluntaria, el trato que reciben de las autoridades no es muy diferente del que le dispensan a los Internos.

Este personal llamado a cumplir un trabajo tan significativo en la cárcel, no recibe reconocimiento por su dedicación y entrega, no obstante su labor se deja sentir en el aspecto humano, tanto en la atención a los internos como en la ayuda y el aliento constante de sus familiares. La experiencia generalizada con internos masculinos y femeninos, hace decir a las docentes del medio carcelario que las actividades docentes informales, es decir, los cursos, talleres y jornadas de índoles diversos, son mucho más aceptadas y solicitadas por los internos (as), que las actividades docentes formales, lo cual puede relacionarse con la poca convicción que muestran algunas maestras en la utilidad del trabajo de aula, sobre la finalidad resocializadora de la prisión.

Que menos de 10 de cada 100 Internos atiendan el llamado que les hace el Estado a través de la cárcel, para que se incorporen a una iniciativa de trabajo remunerado, como una manera de procurar su resocialización como ciudadano, puede entenderse como una clave numérica del fracaso de este aparente loable propósito. Conviene resaltar que el trabajo que se realiza bajo condiciones de encierro carcelario no tiene la misma significación que el que se lleva a cabo en libertad; de igual manera cabe señalar que ni el trabajo de las grandes fábricas europeas, ni las grandes masas proletarias que invocaban los partidos marxistas leninistas de la segunda mitad del siglo XIX y primera del siglo XX, se parecen a los trabajadores de las grandes transnacionales globalizadas de hoy en día. Las grandes transformaciones operadas tanto en



el concepto de trabajo como en su práctica social efectiva, en la actualidad, es posible que se hagan sentir en algunas modalidades del trabajo carcelario.

El fracaso del trabajo como alternativa resocializadora puede constatarse también en las críticas comunes de los propios internos: La asignación de Internos a algunas plazas de trabajo en los penales, generan problemas y confrontaciones entre ellos porque la selección está viciada de componendas con las autoridades. Los sueldos son miserables, las condiciones de trabajo, de explotación y los beneficios de seguridad social para los internos y sus familiares, derivadas del trabajo en las cárceles, no existen. Para muchos internos, las artesanías resultan aprovechables para el logro de algunos recursos económicos, pero a menudo las autoridades del penal las destruyen en represalia por las protestas de los internos. Algunos proyectos de trabajo agropecuario y de cooperativas, planificados por los internos, se caen por la falta de impulso o por malos manejos del propio Instituto Autónomo Caja de Trabajo Penitenciario.

Los Técnicos de la Caja de Trabajo Penitenciario coinciden con los Internos, en las críticas formuladas a esta instancia supervisora del trabajo en los penales, pero añaden que la resocialización fracasa por la falta de disposición y de impulso al trabajo en los centros carcelarios. Para los Técnicos el trabajo carcelario es una excelente manera de mantener al Interno vinculado con sus familiares. Mejoraría sensiblemente el papel del trabajo y con él la convivencia de los Internos en los centros penitenciarios si se planificara seriamente esta actividad a todos los niveles, en todos los penales del país, lo que implicaría una verdadera atención al problema penitenciario en Venezuela.

Los Residentes se emocionan al pasar de la cárcel violenta y asquerosa a los espacios abiertos de los Centros de Tratamiento Comunitario y a los Destacamentos de Trabajo, pero bien pronto empiezan a sentir el estigma, el maltrato y la segregación de una sociedad que no cree en la regeneración del delincuente. Carentes de preparación y de destrezas mínimas que ofertar al empleador, el Residente en prelibertad no recibe la atención de un Estado que lo prepare para reencontrarse con su familia y con la sociedad, por lo que lo más probable es que reincida en lo que le dejan para sobrevivir: el delito. De la misma manera el personal Técnico de los C.T.C. ve pasar el tiempo en reclamos por mejoras físicas y humanas a sus condiciones de trabajo que jamás harán posible la integración cárcel – sociedad para alcanzar la Reinserción Social.

## Conclusiones

El carácter represivo, controlador y sórdido del medio carcelario propicia la asignación de un papel predominantemente instrumental a la violencia como forma de resolución de conflictos, entre los distintos actores humanos, lo que puede deducirse de una concepción de violencia compartida por Internos, Custodios, Técnicos y agentes de la Guardia Nacional, a partir de la vivencia inmediata de cada uno de ellos en el medio. Esta concepción de la violencia parece llevar a los agentes del medio carcelario a conectar su causalidad con la estructura jurídica de la institución: el retardo procesal, la falta de clasificación de los internos, el trato despótico de los agentes de seguridad, el abuso continuo contra los familiares, los inconvenientes para el traslado a los tribunales, la generación de un ambiente permanente de atropello y de injusticia, más la constante violación de su dignidad humana, por parte de la institución carcelaria, colocan al Interno, particularmente, en condiciones de existencia infamante, en términos completamente ajenos a su problemática social de trasgresión, todo ello en medio de los innumerables problemas de la infraestructura física carcelaria: el hacinamiento, las condiciones infrahumanas de convivencia, la precariedad de los servicios, entre muchos otros, que hacen prácticamente imposible entender la racionalidad carcelaria.

Aunque el artículo 2 de la ley de régimen penitenciario establece: La reinserción social del penado constituye el objetivo fundamental del período de cumplimiento de la pena\*, no se percibe, en el accionar cotidiano de los distintos agentes del medio carcelario, ni en el modo de valorar la normativa orientada al logro de ese objetivo, el menor esfuerzo de parte de estos agentes, por realizar un trabajo conjunto en esa dirección, por el contrario, cada agente parece preocuparse más por sus intereses grupales, sus motivaciones específicas y su preservación como cuerpo, que como ente integrante de una unidad institucional con propósito común definido: la reinserción social del interno. Los resultados del análisis estadístico del instrumento empleado permiten hablar de una especie de polarización entre Internos y Técnicos por un lado y los Custodios y Guardias Nacionales, por el otro, al expresar sus acuerdos o desacuerdos sobre los diferentes aspectos de la vida carcelaria explorados en la escala. En el caso de Custodios y Guardias, tal coincidencia podría relacionarse con la similitud de funciones de orden y resguardo en los penales, pero entre Internos y Técnicos, más bien podría entenderse en términos de solidaridad o identificación con la situación de maltrato y precariedad que se vive en las cárceles.

El predominio absoluto de las acciones de control, represión y exclusión, determinan la formación de una imagen de la cárcel, no sólo cruda y violenta, sino esencialmente infamante y negadora de la dignidad humana, en nada proclive al trabajo y a la educación con fines de redención de la pena, como lo evidencia el escaso número de internos que acogen el llamado de los técnicos de la Coordinación Educativa y del Instituto Autónomo Caja de Trabajo Penitenciario. Al abandonar el infamante mundo carcelario, el Residente parece recuperar momentáneamente la fe en sus semejantes, pero bien pronto empieza nuevamente a chocar de frente con una comunidad indolente que lo rechaza y lo subcondena a vivir ahora una libertad sin rejas, pero repleta de prejuicios, de estigmas, de desprecio y segregación, no menos infamante.

Interpretando someramente a Foucault, confirmamos el fracaso de la reinserción como objetivo de la cárcel privativa de libertad, no tanto por el escaso número de internos que se incorporan a las tareas educativas o a desarrollar alguna iniciativa de trabajo remunerado dentro de la cárcel, ni tampoco en su equivalente de signo opuesto, el enorme porcentaje de internos que no se interesan por ninguna de esas dos actividades, tampoco en el hecho real de que la cárcel no reduce la criminalidad en la sociedad o en el no menos incontrovertible fenómeno de transformar en delincuente permanente a quien ingresa como trasgresor de momento. Apelaré a las palabras de Foucault (1976), para cerrar el análisis de los datos de nuestra investigación, como un compromiso de profundización en lo que entendemos, hasta el momento, como profundización del fracaso de la prisión:

Sería preciso entonces suponer que la prisión, y de una manera general, los castigos, no están destinados a suprimir las infracciones; sino más bien a distinguirlas, a distribuirlas, a utilizarlas; que tienden, no tanto a volver dóciles a quienes están dispuestos a transgredir las leyes, sino que tienden a organizar la trasgresión de las leyes en una táctica general de sometimiento...

En suma, la penalidad no “reprimiría” pura y simplemente los ilegalismos; los diferenciaría, aseguraría su “economía general”. Y si se puede hablar de una justicia de clase no es sólo porque la ley misma o la manera de aplicarla sirvan los intereses de una clase, es porque la gestión diferencial por la mediación de la penalidad forma parte de esos mecanismos de dominación. (pp.277 – 278)

## Referencias

- Asamblea Nacional (2000). *Ley de Redención Judicial de la Pena por el Trabajo y el Estudio*. Caracas, Gaceta Oficial N° 4.623. 6 de septiembre de 1993.
- Asamblea Nacional (2000). *Ley de Régimen penitenciario*. Caracas, Gaceta Oficial N° 36.975
- Asamblea Nacional (2002). *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Caracas: Imprenta Nacional.
- Baratta, A. (1996). Resocialización o Control social. Por un concepto crítico de “reintegración social” del condenado (3) pp. *Anuario del Instituto de Ciencias Penales y Criminológicas*, 13-14. Caracas: UCV, Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas.
- Beccaria, C. (1969). *De los delitos y de las penas*. Madrid, España: Aguilar.
- Briceño, R. y Pérez, R. (2002) *Morir en Caracas. Violencia y ciudadanía en Venezuela*. Caracas: Universidad Central de Venezuela,
- Contreras, J. J. y López-Garay, H. (2000). El sentido histórico de la prisión rehabilitadora en Venezuela (I): Un marco foucaultiano. *Capítulo Criminológico*, 28, (1), 13-24.
- Contreras, J. J. y López-Garay, H. (2000). El sentido histórico de la prisión rehabilitadora en Venezuela: Un marco foucaultiano. (II). *Capítulo Criminológico*, 28, (2), 63-87.
- Félix, J. M. (2005). Las raíces de la violencia. En Fundación Venezuela Positiva. *Violencia, Criminalidad y Terrorismo*. Caracas: Inc. (DAI)
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y Castigar*. México: Siglo Veintiuno.
- Gómez, E. (1971). *Delincuencia en Caracas*. Maracaibo: Ediciones Universitarias de la Universidad del Zulia.
- Hulsman, F. y Bernat De, C. J. (1989). Apuesta por una teoría de la abolición del Sistema Penal. *Archipiélago, Cuaderno de Crítica de la Cultura*, 3, 19-32.
- Jiménez de A., L. (1980). *La ley y el delito*. Buenos Aires, Argentina: Sudamericana.
- Linares, M. (1981). *El sistema penitenciario venezolano*. Caracas: UCV, Instituto de Ciencias Penales y Criminológicas.
- Morais de G., M. (1994) El trabajo penitenciario en Venezuela. Teoría, legislación y realidad. *Revista de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas*, 92, 135-362.
- Morris, N. (1978). *El Futuro de las Prisiones*. México: Siglo Veintiuno.
- Padrón R. Miguel A. (2004) Violencia carcelaria. En A. Posada y E. Salazar (2004). *Las cárceles...Una visión*. Caracas: Ediciones del Rectorado de la Universidad Central de Venezuela.
- Padrón, M. A. (2006). La violencia carcelaria. *Psicología*, 25 (1), 97-113.
- Posada, A. y Salazar, E. (2004). *Las Cárceles... Una visión*. Caracas: Ediciones del Rectorado de la Universidad Central de Venezuela.
- Provea. (2006). *Informe Anual 2006 – 2007*. Caracas: Autor
- Rosales, E. (1997). Cárcel y Violencia. (Una aproximación socio jurídica 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 Librería.
- Salas, Y. (2000). Imaginarios y narrativas de la violencia carcelaria. En S. Rotker (Ed.). *Ciudadanías del miedo*, (pp. 203-216). Caracas: Nueva Sociedad.
- Sanmartín, J. (2000). *La violencia y sus claves*. Barcelona, España: Ariel.
- Sorel, G. (1972). *Reflexiones sobre la Violencia*. Madrid, España: Alianza.
- Villalba, C. (2001). *Delito e Insurgencia*. Caracas: Universidad Central de Venezuela. Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas.
- Villalba, C. y Casalta, H. (1968). *Prisiones y Conducta*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Ediciones de la Biblioteca Central.
- Wieviorka, M. (1997). El Nuevo Paradigma de la Violencia. *Tempo Social, Rev., Social USP*, Sao Paulo, 9 (1), 5-41.

## Actitudes de los Estudiantes Universitarios hacia la Homosexualidad

Karen Campo Cantore  
karen\_campo@hotmail.com

María Gabriela Rodríguez  
maga.rodriguez@gmail.com

Lucila Trías  
triaslpsic@cantv.net

Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela

### Resumen

La presente es una investigación descriptiva-correlacional cuyo objetivo es conocer y determinar las Actitudes hacia la Homosexualidad en una muestra de estudiantes universitarios de pregrado en carreras largas de la Universidad Central de Venezuela, núcleo Ciudad Universitaria de Caracas. Para ello, se revisó y aplicó una escala Likert de Actitudes hacia la Homosexualidad considerando las variables socio-demográficas: Género, Edad, Religión, Procedencia, Estado Civil, Semestre y Escuela. La muestra (n=600) estuvo conformada por estudiantes entre 16 y 54 años, mayoritariamente solteros/as, católicos/as del Distrito Capital. Los resultados indican que los estudiantes presentan una actitud neutral hacia la homosexualidad mostrando diferencias estadísticamente significativas de género. Las variables semestre y escuela no resultaron estadísticamente significativas. Asimismo se plantea la importancia del conocimiento en esta área para el Asesoramiento Psicológico.

**Palabras Clave:** *Actitudes, Homosexualidad, Estudiantes Universitarios, Asesoramiento Psicológico*

### Abstract

The aim of this descriptive-correlational investigation is to know and determine attitudes towards homosexuality in a sample of pre-degree university students, from long term careers offered by the Universidad Central de Venezuela, at the Ciudad Universitaria de Caracas campus. It was necessary to revise and apply a Likert scale, considering such social-

demographic variables as: Gender, Age, Religion, Origin, Marital Status, Semester, and School. The sample (n=600) was conformed by students between 16 and 54 years, mostly singles, Catholics, and from the Distrito Capital. The results showed a neutral attitude with significant differences between genders. While the variables Semester and School meant no significant relevance. Likewise, it is also entered to the importance of this knowledge for Counseling.

**Key words:** *Attitudes, Homosexuality, University Students, Counseling*

El estudio de las actitudes ha sido extenso y ha permeado distintos ámbitos, siendo la psicología social el área que ha explorado e indagado predominantemente este constructo. Así, Morales y Moya (1994) entenderán las actitudes como forma de relación de un sujeto con un objeto social, concibiendo por objeto social tanto personas, situaciones y problemas sociales.

Con ello Rodríguez (1976) afirma que las actitudes constituyen "una organización duradera de creencias y cogniciones en general, dotadas de una carga afectiva en favor o en contra de un objeto social definido, que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afectos relativos a dicho objeto" (p. 329). El atender varios aspectos de las actitudes ha permitido concebirlas como elementos importantes para acercarse a la predicción de diversas conductas (Villaseñor y Ponce, 2003).

Así, Whittaker (1999) afirma que en el área de la sexualidad humana, ha existido interés por explorar y conocer las actitudes hacia la homosexualidad. Ardila (1998) señala que la homosexualidad tanto masculina como femenina ha sido motivo de estudio por parte de médicos, genetistas, sociólogos, psicólogos, antropólogos, juristas e historiadores durante decenios.

La palabra homosexual deriva de la raíz griega *homo*, que significa "mismo" o "igual", acuñado a finales del siglo XIX (Karlen, 1971). Según Pérez (1999) fue utilizado por primera vez en Alemania y Hungría. El término homosexual puede emplearse bien como adjetivo (un acto homosexual o un bar homosexual) o como un nombre que alude a los hombres y mujeres que sienten una atracción sexual preferente por las personas del mismo sexo durante un lapso significativo (Bell y Weinberg, 1978).

La homosexualidad como práctica sexual humana ha existido a lo largo de la historia. Antes de la civilización griega, se encontró la existencia de ésta en Sumeria y en China. Existen registros que se remontan a la civilización griega con la poetisa Safo, que vivió en la isla de Lesbos a finales del siglo VII antes de Cristo y comienzos del siglo VI; así, el término lesbianismo deriva del nombre de dicha isla. Por otra parte, el primer poeta que escribió sobre homosexualidad masculina fue Anacreón de Teos, a comienzos del siglo VI a.C. (Ardila, 1998).

En Grecia y Roma, según Masters, Johnson y Kolodny (1995), se aceptaban ampliamente formas de homosexualidad y bisexualidad que eran tenidas como naturales sin considerarlas una conducta degradante ni pecaminosa. En ese contexto, la actitud hacia la homosexualidad se concebía como positiva.

En la cultura judeocristiana por el contrario, la homosexualidad fue seriamente condenada, considerándose como un peligro para la sociedad, las buenas costumbres y la preservación de los valores familiares. Esta cultura determinó la visión de la sociedad Occidental y con ello, una prevalencia de actitudes negativas hacia esta práctica sexual; incluso se llegó a considerar a la homosexualidad como un delito punible por la ley debido a que atentaba contra los valores de la sociedad y la familia, dado que no conduce a la reproducción y por tanto, al mantenimiento de la estructura social (Mondimore, 1998).

Desde la antigüedad, la visión de la homosexualidad ha evolucionado y con ella la actitud hacia ésta. Ya para finales del siglo XIX y durante el siglo XX comenzaron a presentarse movimientos de liberación homosexual. Para el año 1969 surge un movimiento gay que, según Pérez (1999), marcó un hito en la historia de esta comunidad.

Sin embargo, para esta fecha ya no se consideraba un delito sino una enfermedad, así pues, las personas homosexuales eran enfermas y por tanto se hacía preciso buscar la forma de curarlos, tratando de cambiar la orientación sexual homosexual por la predominante, a saber heterosexual. De hecho, las investigaciones hacia los años setenta se enfocaron en conocer o descubrir las causas de la homosexualidad para erradicarla (Pérez, 1999).

Más de una década después, la Asociación Americana de Psiquiatría en el Manual Diagnóstico y Estadístico de Enfermedades Mentales –DSM–, en

su tercera edición excluye en su totalidad a la homosexualidad como enfermedad mental (Ardila, 1998 y Thuillier, 1989).

A pesar de todos los avances realizados por estas minorías, la aparición del Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida (SIDA) se constituyó en un factor de atraso para los grupos homosexuales que deseaban hacer valer sus derechos e igualarse en las condiciones legales de los individuos heterosexuales (González, 2004).

Por todo lo mencionado, pareciera que las acciones llevadas a cabo a lo largo de la historia para aminorar la conducta homosexual, colocándola en desventaja frente a la posición heterosexual, no han podido disminuir su prevalencia. En lugar de ello, aparentemente, han contribuido a infundir sentimientos de culpa, inadecuación y estigmatización en las personas que muestran esta preferencia, obstaculizando con esto la aceptación de dicha condición (Szymanski, Cheng, Balsam, 2001) y por ende, pudiendo influenciar las actitudes hacia esta conducta.

En este sentido, Ortiz (2005) menciona que los individuos van incorporando desde pequeños el punto de vista dominante en cuanto a la orientación sexual, con lo que adquieren creencias sobre el estigma, una idea general de lo que significa portarlo y de las consecuencias que le acarrea poseer una orientación sexual no dominante. En la niñez las personas homosexuales varones y hembras aprenden los significados negativos y los estereotipos de género asociados a la homosexualidad, para posteriormente aplicarlo a sus propias personas.

Según el mismo autor los niños que a la larga presenten una orientación sexual no heterosexual desarrollarán frecuentemente una conciencia de ser diferente, lo que conlleva a que rápidamente aprendan a evaluarse de forma negativa. Esto provoca que tengan actitudes y reacciones negativas hacia su propia homosexualidad y la homosexualidad de otros, puesto que se ha establecido que ésta se relaciona negativamente con la aceptación de la propia orientación sexual, lo cual se denomina homofobia (Ortiz, 2005).

La gran mayoría de los autores que han abordado la homosexualidad, entre los que se destacan Ardila (1998), Meccia (2006), Mondimore (1998), ONUSIDA (1999), entre otros, coinciden en que vivimos en una sociedad altamente prejuiciosa y homofóbica. A pesar de esto, muchas naciones han logrado importantes cambios en cuanto a los derechos civiles de los homosexuales al eliminar la orientación sexual como motivo de



discriminación (Ardila, 1998), constituyéndose como un avance en la lucha de las minorías gay. Actualmente se está llevando a cabo una serie de movimientos exigiendo ciertos derechos que le han sido vedados por su condición, como la lucha por la unión legal de las parejas homosexuales y la libre adopción de niños (Lamas, 2005).

Las personas homosexuales tienen relevancia en el contexto actual ya que conforman una de las minorías más grandes en muchos países, algunos grupos de liberación gay hablan de 10% aproximadamente o de porcentajes más reducidos (4% varones, 2,5% mujeres), en todo caso se trata de grupos humanos numerosos (Ardila, 1998). Si a esto se le añade el grupo de personas bisexuales y las personas homosexuales ocasionales (en cárceles, ejércitos, conventos, por nombrar algunos casos), se trata de varios millones de individuos en cada país y muchos otros en el planeta, que están siendo señalados en mayor o menor medida. Específicamente en Venezuela, Lambda reporta la existencia de un grupo homosexual y bisexual compuesto aproximadamente por 7 millones de personas (Ferreira, 2007).

La homosexualidad es un tema álgido donde pareciera que el entorno socio-cultural la preconiza como una conducta un tanto atípica, donde se subleva la orientación heterosexual concibiendo lo no heterosexual como desviado de la norma social. Así, el estudio de las actitudes hacia la homosexualidad posee relevancia para el ámbito asistencial de la psicología desde los diversos enfoques como el de Asesoramiento, Psicodinámico, Gestáltico, Cognitivo, Conductual, entre otros. De esta manera, específicamente desde el Asesoramiento Psicológico el papel del asesor va a estar orientado hacia la integración y la concepción holista del ser humano, puesto que para Bell (1979) al igual que la heterosexualidad, la homosexualidad abarca más que la simple dirección de la tendencia sexual, engloba el afecto, la aproximación hacia el otro, la aceptación de su condición tanto social como psicológica.

Aunque el Asesoramiento Psicológico se enmarca dentro del Humanismo y promulga la aceptación del otro como uno de sus grandes estándares, el asesor psicológico en formación (tanto como el resto de los psicólogos) no escapa del sistema de creencias de la sociedad en la que se encuentra inserto. Dichas creencias pueden no ponerse en evidencia de forma explícita o verbalizarse, pero sí influir en el proceso psicoterapéutico (Ardila, 1998). En este momento se vuelve relevante que el asesor psicológico no sólo se familiarice con el tema, sino que propicie el autoconocimiento y la revisión de sus sentimientos así como de sus actitudes tanto hacia la

homosexualidad como hacia la persona homosexual, si desea cumplir con su rol de terapeuta sin enjuiciar al otro.

Específicamente, el Asesoramiento Psicológico como visión dentro de la profesión, está enmarcado en la filosofía humanista, que concibe al hombre como intrínsecamente bueno, sublevando el reconocimiento de que la esencia más profunda del ser humano es positiva (Rogers, 1961). El énfasis se realiza en la “parte sana” de la persona, en sus recursos creativos y en el desarrollo de los mismos, sin centrarse en la enfermedad ni las patologías como foco del abordaje terapéutico. Entonces el hombre es concebido como un ente en constante dinamismo y continuo desarrollo hacia la madurez.

En este sentido, se reconocen los rasgos esenciales del individuo como mantener su libertad, su autonomía y su capacidad de elección (Losada, 1995a). De la misma forma el reconocimiento de la singularidad, la subjetividad de ese ser y por sobre todo, el respeto a esa experiencia interna, son vistos como una de las bases fundamentales del enfoque humanista (Losada, 1995b). Asimismo Rogers (1961) menciona que dentro de este enfoque se concibe como punto fundamental la autoaceptación incondicional del ser humano.

De esta manera, desde el Asesoramiento Psicológico se busca la inclusión de la persona homosexual y brindar un apoyo terapéutico dirigido hacia la autoaceptación. Sin embargo, el rol del psicólogo no termina aquí, pues para alcanzar la identidad y autoestima positiva en el asesorado, se debe considerar el autoconocimiento, autoconcepto, autoevaluación y autorrespeto (Rodríguez, Pellicer y Domínguez, 1988).

Para finalizar, retomando el aspecto sobre la concepción hacia la homosexualidad, Cory (1970, c.p. Martínez, Rodríguez, Santiago y Sánchez, 2001) hace alusión a este término para designar tanto a hombres como mujeres, asimismo manifiesta que el mismo se utiliza actualmente para hacer referencia a la práctica de la actividad sexual y a la excitación psicológica que hace desear el acto sexual o el establecer una relación afectiva con personas del mismo sexo.

En suma la homosexualidad ha pasado de ser una conducta natural, a un delito, una enfermedad, una desviación de la norma social, a ser concebida como una orientación sexual más vinculada a la aceptación, en donde actualmente se procura rescatar la noción de homosexualidad como conducta natural. De igual modo, las actitudes también han evolucionado a la par del

término homosexualidad, respondiendo a la concepción sociocultural e ideológica que prevalece en determinado momento.

Así, la presente investigación representa un aporte en el marco del entendimiento de las actitudes hacia la homosexualidad de los jóvenes universitarios que se desenvuelven en el contexto social venezolano. Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, surge la siguiente interrogante: ¿Cuáles son las actitudes hacia la homosexualidad que poseen los estudiantes universitarios de las carreras largas de pregrado de la Universidad Central de Venezuela, núcleo Ciudad Universitaria de Caracas?

Para dar respuesta a ello se propusieron los siguientes objetivos:

- Conocer y determinar las actitudes que posee una muestra de estudiantes universitarios de pregrado de las carreras largas ofrecidas en la Universidad Central de Venezuela, núcleo Ciudad Universitaria de Caracas hacia la homosexualidad.
- Revisar y analizar información teórica sobre las actitudes hacia la homosexualidad que posee una muestra de estudiantes universitarios de pregrado en carreras largas.
- Adaptar una escala que permita recabar las actitudes hacia la homosexualidad a la población foco, es decir, estudiantes de carreras largas en pregrado de la Universidad Central de Venezuela, núcleo Ciudad Universitaria de Caracas.
- Recopilar información sobre las actitudes hacia la homosexualidad que posee una muestra de estudiantes universitarios en pregrado de carreras largas de la Universidad Central de Venezuela Núcleo Ciudad Universitaria de Caracas, por medio de la escala revisada para tal fin.
- Describir las actitudes hacia la homosexualidad que posee una muestra de estudiantes de pregrado de carreras largas de la Universidad Central de Venezuela, núcleo Ciudad Universitaria de Caracas.
- Conocer si existen diferencias estadísticamente significativas para las variables Género, Semestre y Escuela.

## Método

### *Tipo y Diseño de Investigación*

La presente investigación es un estudio no experimental de campo debido a que no hubo un control directo sobre las variables de estudio, por lo

que las inferencias acerca de las relaciones entre éstas se hacen sin intervención directa (Kerlinger y Lee, 2002). En cuanto al diseño es de tipo transeccional dado que los datos se recolectaron en un solo momento en el tiempo (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

Con respecto al alcance, es un estudio descriptivo-correlacional, que tiene como finalidad “saber cómo se puede comportar un concepto o una variable conociendo el comportamiento de otras variables relacionadas” (Hernández, Fernández y Baptista, 2003, p. 122).

#### *Variable Estudiada*

##### *Actitud hacia la homosexualidad*

La actitud es "una organización duradera de creencias y cogniciones en general, dotadas de una carga afectiva en favor o en contra de un objeto social definido, que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afectos relativos a dicho objeto" (Rodríguez, 1976). En este caso la actitud está dirigida hacia la conducta homosexual.

#### *Variables Seleccionadas*

- *Género*: construcción simbólica establecida sobre los datos biológicos de la diferencia sexual de los individuos, masculino o femenino (Lamas, 2000 c.p. Valdés, Sapién y Córdoba, 2004). Medida a través del registro de la asignación que realizó el participante para las opciones: Femenino y Masculino.
- *Semestre*: período educativo en función del cual se distribuye el contenido programático (El Pequeño Larousse Ilustrado, 1999). Equivale al último semestre aprobado de la carrera en curso. Valorado a través de la respuesta del participante acerca del semestre que cursó.
- *Escuela*: se refiere a la pertenencia del sujeto a las diferentes carreras que ofrecen las Facultades de la Universidad Central de Venezuela. Medido a partir del registro del estudiante sobre la carrera que cursa.
- *Religión*: es un sistema de creencias, preceptos, prácticas y rituales concernientes a la divinidad (Enciclopedia Monitor, 1965). Medida a través del registro que realizó el participante respecto a la religión a la cual pertenece.
- *Edad*: se define como el tiempo de vida en años de los participantes (Papalia y Wendkos, 1997). Valorado a partir del registro del estudiante sobre su edad, especificada en años cronológicos.

- *Ciudad de Procedencia*: lugar de origen de los estudiantes que participaron en el estudio. Valorado a través del registro de los participantes acerca de su lugar de origen.
- *Estado Civil*: condición concerniente a las relaciones privadas entre ciudadanos, determinando su dependencia jurídica, ámbito de poder y responsabilidad (García-Pelayo, 1996). Medida a través del registro de la asignación que realizó el participante en función de las categorías: Soltero/a, Casado/a, Divorciado/a, Viudo/a, Concubino/a.

#### *Instrumento*

Se utilizó un instrumento construido y validado por Pérez y Urriola (1985) en estudiantes universitarios de México, siendo adaptado en esta investigación para una muestra venezolana de estudiantes universitarios pertenecientes a una institución pública. La escala mide “tanto las manifestaciones de acuerdo como de desacuerdo hacia la conducta homosexual” (p.86), está compuesta por 42 ítems que exponen diversas premisas, los cuales fueron clasificados en una escala tipo Likert de cinco puntos valorados de la siguiente manera: a. Totalmente de acuerdo b.-. De acuerdo, c.- Indeciso, d.- En desacuerdo, e.- Totalmente en desacuerdo.

Esta escala está constituida por seis dimensiones definidas por Pérez y Urriola (1985) de la siguiente manera:

- Indicador de tipo moral: cómo se aprecia la conducta homosexual medida de acuerdo con las normas acerca de lo bueno y lo malo aceptadas por el grupo social.
- Indicador legal: basado en normas, reglas y leyes impuestas por la sociedad.
- Indicador referido al aspecto social: la inserción o no del homosexual a un grupo en el cual coexista en relación mutua y de cooperación.
- Relaciones interpersonales: entendida como la capacidad de relacionarse con otra persona, sin importar su opción sexual.
- Relación familiar: cómo se percibe la integración del homosexual a su familia.
- Como concepto de "normal-anormal": tomando lo normal como lo socialmente aceptado y lo anormal como lo que sale de las normas impuestas, o con criterios más amplios.

### *Población y Muestra*

La población estuvo compuesta por 47147 estudiantes de pregrado de las carreras largas de la Universidad Central de Venezuela, núcleo Ciudad Universitaria de Caracas. En cuanto a la muestra para el estudio piloto y el estudio definitivo, el porcentaje de sujetos por Escuela se estableció atendiendo a la cantidad de estudiantes matriculados en cada una de ellas, según datos aportados por la Dirección de Planificación y Presupuesto de esta Universidad, de acuerdo al presupuesto estimado para el año 2006.

En función de esto, se llevó a cabo un muestreo propositivo, de tipo no probabilístico (Kerlinger y Lee, 2002) tanto para la muestra piloto y definitiva. Así, la prueba piloto estuvo conformada por 210 estudiantes. Por su parte, la muestra definitiva quedó constituida por 600 estudiantes de pregrado de todas las carreras largas de la UCV en la Ciudad Universitaria de Caracas, de género masculino y femenino.

### *Procedimiento*

#### *Fase 1: preliminar*

Se realizó una revisión de los instrumentos y métodos de recolección de datos utilizados en otras investigaciones. Con base en ello, se eligió una Escala de Actitudes hacia la Homosexualidad desarrollada por Pérez y Urriola (1985). Este instrumento había sido utilizado en el contexto universitario mexicano en donde se probó su confiabilidad y validez, por ello se consideró adaptarlo en estudiantes de pregrado de la Ciudad Universitaria de Caracas. El Anexo 1 presenta el instrumento preliminar empleado en la fase piloto.

#### *Fase 2: aplicación de prueba piloto y resultados arrojados*

Para adaptar la escala a la población venezolana se decidió seleccionar el número total de estudiantes que conformaron la muestra de la prueba piloto, con características equivalentes a la muestra definitiva. Por existir carreras anuales y semestrales en la UCV, se decidió arbitrariamente convertir los años cursados por su equivalente en semestres, con la finalidad de conseguir uniformidad en la medida del nivel de instrucción de los participantes. Con el objetivo de determinar la validez de constructo del instrumento utilizado, se procedió a realizar el análisis factorial confirmatorio del mismo, con los datos recogidos.

El valor de la prueba de Medida de Adecuación Muestral de KMO muestra un valor cercano a la unidad, por lo tanto, indica una adecuación excelente de los datos a un modelo de análisis factorial. El contraste de Bartlett por su parte, arrojó un p-valor de 0,00 lo que indica la existencia de una correlación significativa entre las variables. A su vez, el valor de 5408,06 confirma la presencia de correlación, por lo tanto resulta pertinente aplicar el análisis factorial (Ver tabla 1).

Tabla 1.

*Medida de Adecuación KMO de la muestra usada en la prueba piloto y prueba de Bartlett*

Medida de Adecuación Kaiser-Meyer-Olkin		,93
Aprox. Chi-Cuadrado	5408,06	
Prueba de Esfericidad de Bartlett	Df	86
	Sig.	,000

En cuanto al análisis factorial se analizó en función del autovalor (eigenvalue) 1, el cual satisface el criterio metodológico para identificar factores; del gráfico de sedimentación se puede apreciar que existe un único valor superior a la unidad, seguido por otros dos factores próximos al mismo. De lo anterior se extrae que un sólo componente resume al resto, representándoles de forma coherente y explicando la mayoría de la varianza, ello corresponde al 37,86 % de la variabilidad total (Ver figura1).

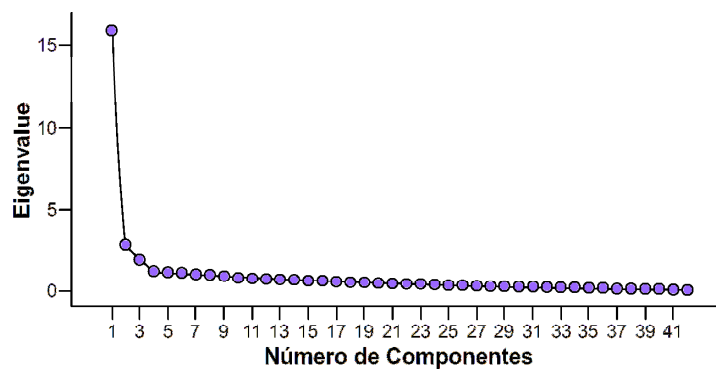


Figura 1. Gráfico de sedimentación de la prueba piloto.

De lo anterior se deriva que el instrumento posee un único factor, constituyendo una escala unitaria sin dar cuenta de los componentes

planteados por Pérez y Urriola (1985), diferenciándose así de lo obtenido en la muestra mexicana.

En tanto que la matriz de componentes rotada muestra las cargas correspondientes a todos los ítems. Asimismo, para cada ítem el valor supera el 0,30, esto sugiere una alta consistencia entre los datos, probando así que la totalidad de los ítems en conjunto, explican la covariación del instrumento. Existe un único ítem con valor por debajo al mencionado, a saber, el que corresponde al enunciado número 5 que refiere: “*Practicarías la conducta homosexual*”. Dicha respuesta puede verse influenciada por la deseabilidad social, debido a la implicación directa con la vinculación de aceptación de la propia homosexualidad. Dado esto y aun cuando el valor es bajo, se acerca al criterio estadístico, por lo cual se considera su inclusión en la versión definitiva del instrumento de medición (Ver tabla 2).

Tabla 2.  
*Matriz de Componentes Rotada*

Ítem	Carga	Ítem	Carga
Ítem 34	783	Ítem 30	638
Ítem 24	764	Ítem 21	627
Ítem 18	757	Ítem 32	622
Ítem 1	745	Ítem 15	616
Ítem 13	726	Ítem 27	606
Ítem 3	725	Ítem 29	582
Ítem 10	706	Ítem 7	571
Ítem 25	697	Ítem 14	563
Ítem 22	696	Ítem 2	559
Ítem 11	694	Ítem 8	548
Ítem 17	694	Ítem 19	538
Ítem 33	692	Ítem 31	507
Ítem 41	689	Ítem 9	469
Ítem 38	675	Ítem 28	456
Ítem 23	669	Ítem 40	453
Ítem 26	655	Ítem 42	450
Ítem 36	652	Ítem 4	443
Ítem 37	645	Ítem 20	430
Ítem 16	644	Ítem 6	428
Ítem 12	643	Ítem 39	417
Ítem 35	640	Ítem 5	274



Para comprobar la confiabilidad del instrumento se procedió a calcular el Alfa de Cronbach arrojando un valor de 0,958; mostrando la alta consistencia interna de la escala utilizada.

Considerando estos hallazgos, se procedió a aplicar los mismos reactivos del instrumento usados en la fase del estudio piloto para la medición final en la muestra establecida. Sin embargo, se realizaron dos cambios para la presentación del instrumento final. El primero, relacionado con el orden de presentación de las variables sociodemográficas religión y ciudad de procedencia, esto se llevó a cabo debido a que durante el estudio piloto se detectó que al estar ubicada la categoría Ciudad de Procedencia antes de Religión, las personas tendían a confundir esta última con la palabra región.

El segundo cambio fue la sustitución del término Unión Libre, perteneciente a la categoría Estado Civil, por Concubino/a, debido a que el primero generaba duda entre los participantes. De esta manera, quedó conformado el instrumento definitivo para ser aplicado a la muestra estimada (Ver Anexo 2).

#### *Fase 3: aplicación de la escala en el estudio definitivo*

Luego de escoger el número de estudiantes que conformarían la muestra para el estudio definitivo (n=600), se procedió a realizar la aplicación de la escala final de actitudes hacia la homosexualidad.

La aplicación de la escala se realizó en varios días, como consecuencia de la cantidad de estudiantes de las diferentes escuelas incluidas en la muestra. La fase de aplicación se llevó a cabo en su totalidad en un período de una semana. En función de su tiempo y disposición, los estudiantes contestaron al instrumento dentro de las instalaciones de las escuelas de carreras largas de la Universidad Central de Venezuela en el núcleo Ciudad Universitaria de Caracas.

#### *Fase 4: procesamiento de los datos en el estudio definitivo*

Una vez recabada la información en función de la muestra definitiva se procedió a elaborar la base de datos en el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS). Luego, se realizaron los análisis cuantitativos y estadísticos correspondientes, a saber: análisis de frecuencia, análisis descriptivo (media y desviación típica), análisis comparativo (*t* de Student y

Análisis de Varianza). Los resultados son analizados en función de las tablas y figuras que se presentan a continuación.

### Resultados

Tras los datos recogidos para el estudio definitivo se presentan a continuación los estadísticos descriptivos para los puntajes promediados de la actitud hacia la homosexualidad de la muestra, donde se observa que las respuestas promedio dadas por los participantes están comprendidas entre un puntaje mínimo de 1, que representa una actitud totalmente desfavorable y un puntaje máximo de 5 correspondiente a una actitud totalmente favorable.

El promedio es de 3,49 con una desviación típica de 0,66 puntos, indicando que tuvo poca variabilidad, (ver figura 2) lo cual es consistente con la mediana cuyo valor es de 4 y el rango intercuartílico se ubica entre 3 que corresponde a una actitud neutral y 4 a una actitud favorable. Ello sugiere que el 50% de la muestra presenta una actitud hacia la homosexualidad entre neutral y favorable. En síntesis, el promedio total de las respuestas de los sujetos que conformaron la muestra, exhibe una actitud neutra ante la homosexualidad

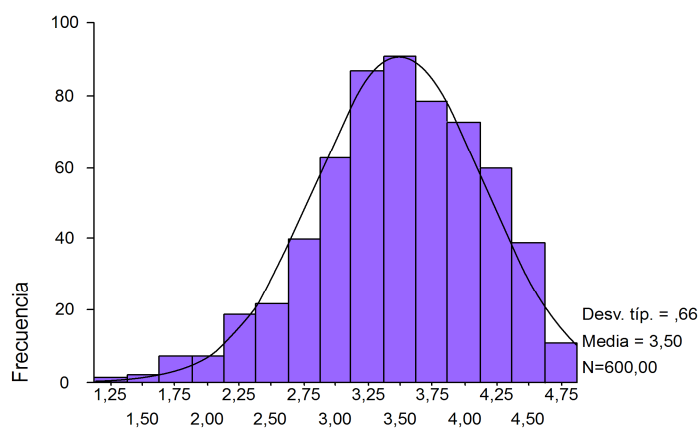
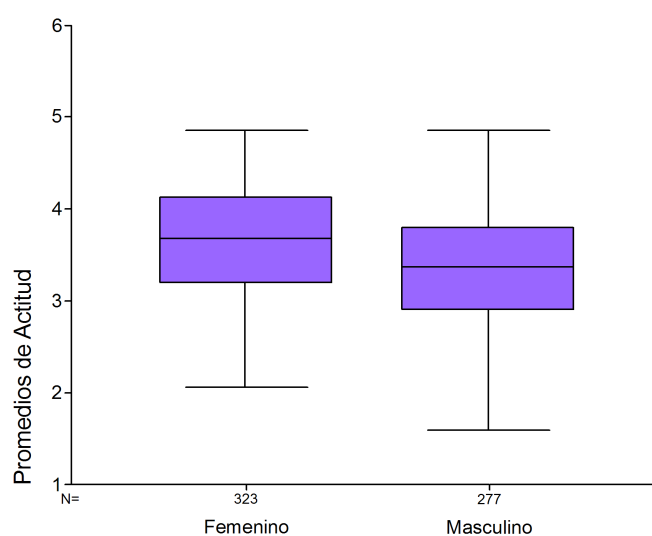


Figura 2. Histograma de los puntajes promediados de actitud hacia la homosexualidad en la muestra total.

De los datos obtenidos correspondientes a la opinión de los participantes muestreados (n=600), se encontró que 323 son de género femenino representando el 53,8% de la muestra, en tanto que 277 son de género

masculino, lo cual equivale al 46,2% del total de sujetos encuestados. Los participantes poseen edades comprendidas entre 16 y 54 años, el promedio es de 22,68 con una desviación típica de 5 puntos. El 92,3% de la muestra posee un estado civil soltero y el 72,7% de las personas manifestaron ser de religión católica. El 73% de la muestra pertenece al Distrito Capital. Hubo presencia de casos en todos los semestres (1° al 10°) siendo el 2do semestre la categoría que tuvo mayor presencia de casos.

En cuanto a los valores de actitud hacia la homosexualidad por **Género** se encontró que las mujeres tienen actitudes más favorables y menos heterogéneas que los hombres, lo cual se constata en los valores de la mediana (3,36) y el rango intercuartílico (ubicado entre 2 De acuerdo y 5 Totalmente de acuerdo). No obstante, los valores en la actitud hacia la homosexualidad por parte de los hombres (mediana= 3.36) incluyen todos los valores presentes en el rango de las mujeres (mediana= 3.67), en tanto que en los hombres se presenta una posición neutral con mayor dispersión entre los valores de actitud hacia la homosexualidad (Ver figura 3).



*Figura 3.* Diagrama de caja y bigote de los puntajes promediados de actitud hacia la homosexualidad por género.

Con respecto al género en función de la actitud hacia la homosexualidad, se hallaron diferencias estadísticamente significativas ( $t = 5,988$ ,  $p < 0,001$ ), encontrando que las mujeres (media = 153,09) reportan una

actitud más favorable hacia la homosexualidad que los hombres (media = 139,9).

En cuanto al **Semestre** los valores de la actitud hacia la homosexualidad son bastante equivalentes, por tanto, es posible indicar que el semestre no está incidiendo en los valores de actitud. Los niveles de dispersión son bastante homogéneos con ligeras variaciones (Ver figura 4).

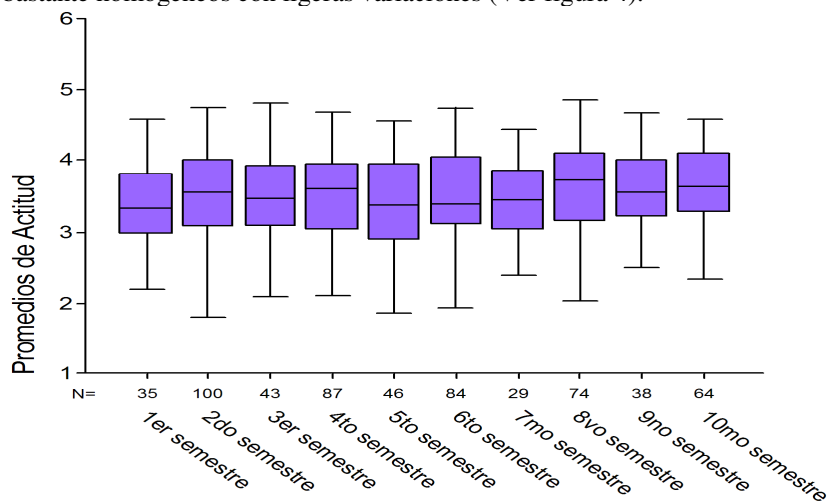


Figura 4. Diagrama de caja y bigote de los puntajes promediados de actitud hacia la homosexualidad por semestre.

Los resultados de la prueba de ANOVA para el contraste de las medias entre los grupos por semestre, exhibieron un valor de  $F=.987$ ,  $p=.449$ , mostrando con un 95% de confianza, que las diferencias entre los grupos no son estadísticamente significativas, lo que sugiere que los sujetos no presentan diferencias en sus respuestas ante la homosexualidad en función del semestre que cursan.

Con respecto a la variable **Escuela**, los resultados de la prueba ANOVA de una vía ( $F= 2,174$ ,  $p < 0,001$ ), muestran que las diferencias observadas en las medias de actitud hacia la homosexualidad por escuela son estadísticamente significativas. A pesar de estas diferencias significativas, no se evidencia la existencia de un valor intragrupo alto, pudiendo suponer que tal diferencia se debe más a la varianza interna dentro de cada escuela, que entre ellas. Por ello se recurrió al uso de la prueba post-hoc de Duncan donde

se aprecia fácilmente la ausencia de grupos con medias homogéneas que den cuenta de las diferencias entre las escuelas.

A pesar de esto, se revisaron las medias obtenidas por escuelas, generando tres grupos que pudieron ser diferenciadas en cuanto a su respuesta de actitud hacia la homosexualidad, considerando la tendencia neutral de la muestra en general. Así, los estudiantes que mostraron actitudes menos favorables pertenecen a las escuelas de Bioanálisis (media=3) y Computación (media=3,01), siendo sus respuestas homogéneas, lo cual indica una actitud parecida entre sí. Por su parte, los estudiantes de las escuelas de Letras (media=3,81), Estudios Internacionales (media=3,83), Comunicación Social (media=3,87), Psicología (media=3,88) y Sociología (media=3,88) también poseen actitudes homogéneas, pero dirigidas hacia un polo más favorable de la actitud hacia la homosexualidad. El tercer grupo está conformado por el resto de escuelas, donde los estudiantes mostraron actitudes más variables en relación con sus compañeros de carrera, es decir, más heterogéneas entre sí (Ver anexo 3).

### Discusión

Del análisis cuantitativo se desprende que la muestra de estudiantes de pregrado de las carreras largas de la Universidad Central de Venezuela, núcleo Ciudad Universitaria de Caracas reporta una actitud neutra hacia la homosexualidad.

Ante esto, cómo explicar la existencia en apariencia de una actitud neutra hacia la homosexualidad, si la gran mayoría de los autores quienes han abordado el tema, entre los que se destacan Ardila (1998), Meccia (2006), Mondimore (1998), Parra (2001), entre otros, coinciden en que vivimos en sociedades latinas altamente prejuiciosas y homofóbicas, donde pareciera existir una intolerancia hacia la homosexualidad, caracterizada por estereotipos, aislamiento y señalamiento por evidenciar una orientación sexual no heterosexual.

Así, Meccia (2006) menciona que esa aparente actitud neutra hacia la homosexualidad, con tendencia hacia lo favorable, no es más que un velo que con escaso éxito tiende a esconder actitudes más negativas orientadas a la discriminación, indicando que esa tolerancia es inocua porque se ajusta a la reproducción de una fuerza lingüística que oculta una conducta reactiva ante la presencia del otro, imaginada muchas veces como una amenaza que

supone el quebrantamiento de una armonía interna, pues resulta incongruente con el paradigma construido sobre la base social. Sin embargo, Thiebaut (1998) menciona que el mantener una actitud favorable derivándose en tolerancia es importante porque a pesar de que haya un juicio oculto se puede permitir la coexistencia de visiones diferentes del mundo aunque sea sobre la indiferencia de unos con respecto a otros.

Taylor (1994) refiere que esa tolerancia sobre la base de la indiferencia de unos con otros debe transformarse dando paso al reconocimiento. Las luchas por el reconocimiento para este autor involucran procesos de construcción de identidad a nivel colectivo e individual.

Es allí, donde cobra importancia el trabajo desde el Asesoramiento Psicológico, pues se busca la inclusión dirigida hacia la autoaceptación y el reconocimiento como grandes estandartes (Rodríguez, Pellicer y Domínguez, 1988). Sin embargo, el rol del psicólogo no termina aquí, pues éstos no escapan al sistema de creencias de la sociedad pudiendo esto influir en el proceso psicoterapéutico (Ardila, 1998). Por ello se vuelve relevante que el asesor psicológico no sólo se familiarice con el tema, sino que propicie el autoconocimiento, el reconocimiento, de sus actitudes tanto hacia la homosexualidad como hacia la persona homosexual.

Por otra parte, se observó que las personas de género femenino presentan una actitud más favorable que las de género masculino. Esto es congruente con los hallazgos encontrados en el 2002 por Herek, quien señaló que existen diferencias significativas de género en cuanto a las actitudes hacia la homosexualidad, en donde las mujeres fueron menos propensas a mantener creencias estereotipadas. En cambio, los hombres mostraron menor disposición a reconocer la homosexualidad teniendo una opinión más negativa.

Esto se podría sustentar en función de lo afirmado por Díaz (2004), quien sugiere que vivir en una sociedad implica asumir roles y modos de comportamiento que están conformados por las normas culturales que cruzan al individuo. Así, la concepción de la tendencia sexual se engloba en las reglas, costumbres, exigencias sociales, identidades y valores con lo que evidencian el carácter relativo y construido de la moral sexual según cada cultura; de modo que lo masculino y femenino, los roles que ejercen, su tendencia de pensamiento y la expresión de opiniones van a estar determinados a partir de las reglas establecidas socialmente.

De igual modo tras el análisis de los datos se obtuvo que la opinión de los sujetos sobre la homosexualidad no varía en función del semestre que cursan, pues a pesar de que según Orellana, Meza y Reyes (2001), a lo largo de la carrera surgen ideas de progreso, amor, respeto, pluralidad, entre otras, para ONUSIDA (1999) la ideología sexual tradicional en occidente ha variado a lo largo del tiempo, originando cambios que se desarrollan lentamente. De esta manera, en las últimas décadas existe una mayor tolerancia hacia opiniones individuales y la diversidad sexual, lo que podría explicar que la actitud hacia la homosexualidad no se encuentra mediada por la formación académica que posee la muestra recolectada, sino quizás por la existencia de una probable apertura en la sociedad hacia diversas tendencias minoritarias.

El análisis de las ligeras diferencias entre escuelas, donde Bioanálisis y Computación muestran actitudes hacia la homosexualidad dirigidas hacia un polo menos favorable, puede deberse a que dichas carreras científicas tienden a trabajar buscando la causalidad de los eventos dentro de una metodología estricta y secuencial, en contraposición con carreras de corte social-humanístico tales como Letras, Estudios Internacionales, Comunicación Social, Psicología y Sociología, con actitudes hacia la homosexualidad dirigidas hacia un polo más favorable, donde se valoran en mayor medida las relaciones humanas, sistematizando y contactando los fenómenos de la vida cotidiana. Así, se percibe diferente el abordaje cuando se estudia a un ente distante al sujeto que cuando se constituye como sujeto y objeto de estudio en las cuales se da cabida al intercambio de ideas con otras personas, centrándose en situaciones que permiten analizar a fondo los problemas, considerando lo que piensan los demás y los motivos que determinan su conducta.

Esto coincide con el planteamiento de Pérez y Urriola (1985), según los cuales las carreras científicas parecieran orientar al alumno hacia la aceptación de los valores y normas sociales, mientras que las carreras de orden social y humanístico orientan la formación hacia las relaciones humanas y el contacto con los otros.

En suma, sobre la base de los resultados donde se evidenció la ausencia de diferencias significativas entre la actitud y la escuela, se pudiese sugerir que la formación de las actitudes hacia la homosexualidad es independiente de la instrucción universitaria, quizás podría tratarse de la presencia de personas que son atraídas hacia cada tipo de formación.

## Conclusiones

Como producto de la consulta bibliográfica realizada, así como del análisis de los resultados obtenidos de la investigación cuyo objetivo fue conocer las actitudes de los estudiantes universitarios hacia la homosexualidad, se puede llegar a las siguientes conclusiones:

- El movimiento homosexual ha pasado por diferentes fases en función del período y la evolución histórica, las cuales se han caracterizado por una visión sobre la homosexualidad ajustada a la norma cultural y a los valores sociales predominantes para cada época. Específicamente, en la historia contemporánea se aprecia un auge de movimientos en busca de los derechos de las minorías sexuales.
- La escala de Pérez y Urriola (1985) utilizada en el presente estudio, tras el proceso psicométrico de adaptación, resultó ser válida y confiable para recabar datos en la población venezolana. Sin embargo, este instrumento se comporta como una escala unidimensional, a diferencia de lo planteado por los autores.
- La muestra estuvo conformada principalmente por personas jóvenes, solteras, católicas y procedentes del Distrito Capital de Venezuela.
- La muestra de estudiantes de carreras largas de la Universidad Central de Venezuela, núcleo Ciudad Universitaria de Caracas en general mostró puntuaciones promedio que la ubican, en un punto actitudinal neutral.
- Se halló diferencias entre género femenino y masculino en cuanto a la actitud hacia la homosexualidad. Las mujeres presentan una actitud más favorable que los hombres, lo que se podría deber a que las mujeres son menos propensas a mantener creencias estereotipadas, en cambio los hombres muestran menor disposición a reconocer la homosexualidad, teniendo una opinión menos favorable (Díaz, 2004).
- No se encontraron diferencias estadísticamente significativas de actitud hacia la homosexualidad para las variables Semestre y Escuela, en contraposición con investigaciones previas en el área. De lo anterior se concluye que el nivel de formación, en función de los semestres en las distintas carreras, y cursar estudios en una determinada Escuela de la Universidad Central de Venezuela en la Ciudad Universitaria de Caracas, pareciera no incidir en la actitud de los sujetos hacia la homosexualidad.



### Limitaciones y Recomendaciones

El uso de escalas facilita la recolección de datos, pero podría llevar a respuestas que no reflejan el verdadero sentido de la actitud hacia la homosexualidad, debido a que restringe al sujeto a responder en función de las opciones ofrecidas, por lo que un estudio con técnicas cualitativas (entrevistas a profundidad, análisis fenomenológico, entre otros) con jóvenes estudiantes podría enriquecer todos estos hallazgos.

Dado que el muestreo fue de tipo propositivo, la posibilidad de generalizar los hallazgos es bastante discreta. En tal sentido, se recomienda para futuras investigaciones, que se realice un procedimiento de muestreo probabilístico para poder hacer inferencias con mayor poder de generalización a partir de los resultados obtenidos en la investigación.

Por el carácter descriptivo-correlacional de esta investigación, no se manipuló ninguna variable que incidiera sobre la actitud hacia la homosexualidad en la muestra estudiada. En futuras investigaciones se sugiere probar procedimientos específicos (programas) que busquen sensibilizar a las personas en función de la diversidad sexual.

Se recomienda controlar variables tales como religión, edad, estado civil, dado que no fue posible establecer comparaciones en cuanto a las actitudes hacia la homosexualidad ya que los grupos que componían la muestra no eran estadísticamente comparables.

Otra de las sugerencias sería incluir la variable Estrato Socio-económico en estudios sobre actitudes hacia la homosexualidad pues es recomendable indagar sobre posibles diferencias que esta variable pudiera tener en la posición ante el objeto actitudinal, dado que se puede operar de manera diferenciada sobre la base de distintos niveles de clase social.

Podría resultar valioso llevar a cabo más investigaciones indagando otros aspectos relevantes a la actitud hacia a homosexualidad, atendiendo a distintas variables referidas en la literatura: la orientación sexual de las personas objeto de estudio, así como el contacto previo con personas homosexuales, incluso dentro de la propia familia; duración y calidad de dicho contacto, entre otras.

Finalmente, se invita al desarrollo de estudios dentro de la psicología no sólo dirigidos hacia el ámbito de las actitudes hacia la homosexualidad sino

focalizándose en otros aspectos relevantes, como por ejemplo, la construcción de la identidad de las personas con dicha orientación, e incluso atender la dinámica familiar al haber un miembro con esta tendencia dentro de un entorno prejuicioso y estereotipado.

### Referencias

- Ardila, R. (1998). *Homosexualidad y Psicología*. Bogotá, Colombia: Manual Moderno.
- Bell, A. (1979). *Homosexualidades*. Madrid, España: Debate.
- Bell, A. y Weinberg, M. (1978). *Homosexualites*. New York, Estados Unidos: Simon & Schuster.
- Díaz, M. (2004). Homosexualidad y género [Versión electrónica], *Cuicuilco*, 11(31), 1-12.
- Enciclopedia Monitor*. (Vol.22). (1965). Barcelona, España: Salvat Editores.
- El pequeño Larousse ilustrado*. (5ta ed.). (1999). Bogotá, Colombia: Larousse.
- Ferreira, L. (2007). En Venezuela hay 3 millones de gays y 4 de bi. Recuperado el 26 de marzo de 2006, de 2008 <http://www.noticias24.com/vida/?p=346>.
- García-Pelayo, R. (1996). *Larousse: diccionario básico escolar*. México: Larousse.
- González, J. (2004). *Historia de los medios impresos venezolanos destinados al público, homosexual, lésbico, bisexual y transgénero*. Trabajo de grado de licenciatura no publicado, Universidad Católica Andrés Bello. Caracas, Venezuela.
- Herek, G. (2002). Gender gaps in public opinion about lesbians and gay men [Versión electrónica], *Public Opinion Quarterly* 66(1), 40-66.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. (3ra ed.). México: McGraw Hill.
- Karlen, A. (1971). *Sexuality and Homosexuality: a new view*. New York, Estados Unidos: Norton.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en Ciencias Sociales*. México: McGraw Hill.
- Lamas, M. (2005). Orientación sexual, familia y democracia: una reconstrucción de cómo la igualdad de derechos entre personas con distinta orientación sexual se abrió camino en la Unión Europea. Un acercamiento al debate sobre la adopción de las parejas del mismo sexo [Versión electrónica], *Nexos: Sociedad, Ciencia, Literatura*, (27), 37-44.
- Losada, J. (1995a). La Psicología Humanista hoy. En Casado, E. (comp). *De la Orientación al Asesoramiento Psicológico: una selección de lecturas*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Losada, J. (1995b). Reflexiones sobre el movimiento humanista. En Casado, E. (comp). *De la orientación al asesoramiento psicológico: una selección de lecturas*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Martínez, L., Rodríguez, Y., Santiago, H. y Sánchez, R. (2001). *Una caracterización de la conducta homosexual: el caso femenino en la ciudad de México*. Recuperado el 28 de febrero de 2006, de <http://www.psicologiaonline.com/ciopa2001/actividades/39/index.html>.
- Masters, W., Johnson, V. y Kolodny, R. (1995). *La sexualidad humana*. Barcelona, España: Grijalbo.
- Meccia, E. (2006). *La cuestión gay: un estudio sociológico*. Buenos Aires, Argentina: Gran Aldea.
- Mondimore, F. (1998). *Una historia natural de la homosexualidad*. Barcelona, España: Paidós.
- Morales, J. y Moya, M. (1994). *Psicología Social*. Madrid, España: McGraw-Hill.
- ONUSIDA. (1999). *Estrategias y lineamientos para la acción en VIH/SIDA con hsh*. Bogotá, Colombia: Autor.

- Orellana, D., Meza, P. y Reyes, A. (2001). Actitud hacia la homosexualidad en estudiantes de Iztacala, UNAM. Recuperado el 15 de noviembre de 2006, de [http://www.apsique.com/wiki/SociAct\\_homo](http://www.apsique.com/wiki/SociAct_homo).
- Ortiz, L. (2005). Influencia de la opresión internalizada sobre la salud mental de bisexuales, lesbianas y homosexuales de la Ciudad de México [Versión electrónica], *Salud Mental*, 28(4), 49-65.
- Papalia, D.; Wendkos, S. (1997). *Desarrollo Humano. Con aportaciones para Iberoamérica*. Bogotá, Colombia: McGraw-Hill Interamericana.
- Parra, Z. (2001). *El homosexual y su familia: un estudio de casos*. Trabajo de grado de licenciatura no publicado. Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Pérez, F. (1999). *Homosexualidad, Homosexualismo y Ética Humanista*. La Habana, Cuba: Editorial de Ciencias Sociales.
- Pérez, J. y Urriola, G. (1985). *Actitud del estudiante universitario ante la conducta homosexual*. Trabajo de grado de licenciatura no publicado. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rodríguez, A. (1976). *Psicología Social*. México: Trillas.
- Rodríguez, M., Pellicer, G. y Domínguez, M. (1988). *Autoestima: Clave del éxito personal*. México: Manual Moderno.
- Rogers, C. (1961). *El proceso de convertirse en persona: mi técnica terapéutica*. Barcelona, España: Paidós.
- Szymanski, D., Cheng, Y. y Balsam, K. (2001). Psychosocial Correlates of Internalized Homophobia in Lesbians [Versión electrónica], *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34, 27-38.
- Taylor, C. (1994). *La ética de la autenticidad*. Barcelona: España: Paidós.
- Thiebaut, C. (1998). *Vindicación del ciudadano: un sujeto reflexivo en una ciudad compleja*. Barcelona: España: Paidós.
- Thuillier, P. (1989). La homosexualidad ante la Psiquiatría. *Mundo Científico*, 9(96), p. 1138-1145.
- Valdés, M., Sapién, J. y Córdoba, D. (2004). Significados de satisfacción sexual en hombres y mujeres de la zona metropolitana [Versión electrónica], *Psicología y Ciencia Social*, 6(1), 34-48.
- Villaseñor, P. y Ponce, J. (2003). Actitudes hacia la sexualidad en adolescentes en situación de calle [Versión electrónica], *Archivos Hispanoamericanos de Sexología*, 19, 105-119.
- Whittaker, J. (1999). *La Psicología Social en el Mundo de Hoy*. México: Trillas.

## ANEXOS

Anexo 1.

### *Instrumento preliminar utilizado en la prueba piloto*

Por medio de este cuestionario se pretende que los estudiantes de la Universidad Central de Venezuela proporcionen su opinión acerca de la conducta homosexual; dicha información se utilizará para la elaboración de una investigación correspondiente a un trabajo de grado para la Escuela de Psicología. Tu participación es de carácter voluntario y las respuestas proporcionadas serán manejadas de forma confidencial.

Por favor rellena el siguiente cuadro con los datos solicitados:

<b>Datos Demográficos:</b>				
<b>Género</b>	Femenino ___	Masculino ___	<b>Edad</b> _____	
<b>Edo. Civil:</b>	Soltero/a ___	Casado/a ___	Divorciado/a ___	Viudo/a ___
	Unión Libre _____			
<b>Ciudad de Procedencia</b>	_____			
<b>Religión</b>	_____			
<b>Escuela</b>	_____	<b>Semestre</b>	_____ /	<b>Año</b>
	_____			

A continuación se te presenta una serie de enunciados a los cuales te invitamos a responder con una X en la opción de tu preferencia de acuerdo a las siguientes alternativas:

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Indeciso
- d) En desacuerdo
- e) Totalmente en desacuerdo

Por ejemplo, si estás totalmente de acuerdo con la afirmación que sigue, coloca la X en la opción "Totalmente de acuerdo":

	<i>Totalmente de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Indeciso</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Totalmente en desacuerdo</i>
La música clásica es relajante	X				

Responde lo más sinceramente posible, sin detenerte mucho tiempo en cada afirmación. Te pedimos por favor no dejar ninguna pregunta sin contestar

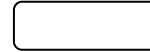
**Gracias por tu colaboración**

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1. Es aceptable la homosexualidad					
2. El/la homosexual es un/a desequilibrado/a mental					
3. Tendrías amigos/as homosexuales					
4. Son perversidores/as de menores los/as homosexuales					
5. Practicarías la conducta homosexual					
6. Se les debe prohibir a los/as homosexuales desempeñar cargos públicos					
7. Es un orgullo ser homosexual					
8. Los/as homosexuales deben evitar darse a conocer públicamente					
9. Los/as homosexuales son personas que carecen de escrúpulos					
10. Debe existir la liberación homosexual					
11. Deben existir asociaciones de homosexuales para dar a conocer sus peticiones					
12. Los/as homosexuales tienen de que avergonzarse					
13. Se les debe apoyar moralmente a los/as homosexuales					
14. Ser homosexual es una forma de delincuencia					
15. Asistirías a fiestas de homosexuales					
16. Se debe desconfiar de los/as homosexuales					
17. Se deben organizar los/as homosexuales para dar a conocer sus peticiones					
18. Ser homosexual es despreciable					
19. La homosexualidad es una relación sexual natural					
20. La homosexualidad conduce a la infelicidad					
21. Los/as homosexuales son personas normales y equilibradas					

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
22. Generalmente te molesta la presencia de un/a homosexual					
23. Los/as homosexuales deben acudir a lugares públicos					
24. Se debe prohibir la homosexualidad en nuestra sociedad					
25. Se debe legalizar la homosexualidad en Venezuela					
26. El/la homosexual es ineficaz en un cargo político					
27. Los/as homosexuales deben convivir con su familia					
28. Los/as homosexuales son originales					
29. Es aceptable la homosexualidad en Venezuela					
30. Se debe perseguir a los/as homosexuales					
31. Deben haber más homosexuales en Venezuela					
32. Los/as homosexuales deben ocultar su desviación					
33. Los/as homosexuales deben manifestarse públicamente					
34. Es necesario rechazar a los/as homosexuales					
35. Deben existir asociaciones de homosexuales					
36. Son desagradables los/as homosexuales					
37. Un/a homosexual es un/a ciudadano/a como cualquier otro/a					
38. Es reprochable ser homosexual					
39. La gente se debe informar de los problemas que sufren los homosexuales					
40. Es justo encarcelar a los/as homosexuales					
41. Son agradables los/as homosexuales					
42. El/la homosexual debe ser sumiso/a ante las normas impuestas por la sociedad					

Anexo 2.

*Instrumento final utilizado en la muestra definitiva*



Por medio de este cuestionario se pretende que los estudiantes de la Universidad Central de Venezuela proporcionen su opinión acerca de la conducta homosexual; dicha información se utilizará para la elaboración de una investigación correspondiente a un trabajo de grado para la Escuela de Psicología. Tu participación es de carácter voluntario y las respuestas proporcionadas serán manejadas de forma confidencial.

Por favor rellena el siguiente cuadro con los datos solicitados:

<b>Datos Demográficos:</b>	
<b>Género</b>	Femenino ___ Masculino ___ <b>Edad</b> _____
<b>Edo. Civil:</b>	Soltero/a ___ Casado/a ___ Divorciado/a ___ Viudo/a ___ Concubino/a ___
<b>Religión</b>	_____
<b>Ciudad de Procedencia</b>	_____
<b>Escuela</b>	_____ <b>Semestre</b> _____ / <b>Año</b> _____

A continuación se te presenta una serie de enunciados a los cuales te invitamos a responder con una X en la opción de tu preferencia de acuerdo a las siguientes alternativas:

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Indeciso
- d) En desacuerdo
- e) Totalmente en desacuerdo

Por ejemplo, si estás totalmente de acuerdo con la afirmación que sigue, coloca la X en la opción "Totalmente de acuerdo":

	<i>Totalmente de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Indeciso</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Totalmente en desacuerdo</i>
La música clásica es relajante	X				

Responde lo más sinceramente posible, sin detenerte mucho tiempo en cada afirmación. Te pedimos por favor no dejar ninguna pregunta sin contestar

**Gracias por tu colaboración**

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1. Es aceptable la homosexualidad					
2. El/la homosexual es un/a desequilibrado/a mental					
3. Tendrías amigos/as homosexuales					
4. Son perversos/as de menores los/as homosexuales					
5. Practicarías la conducta homosexual					
6. Se les debe prohibir a los/as homosexuales desempeñar cargos públicos					
7. Es un orgullo ser homosexual					
8. Los/as homosexuales deben evitar darse a conocer públicamente					
9. Los/as homosexuales son personas que carecen de escrúpulos					
10. Debe existir la liberación homosexual					
11. Deben existir asociaciones de homosexuales para dar a conocer sus peticiones					
12. Los/as homosexuales tienen de que avergonzarse					
13. Se les debe apoyar moralmente a los/as homosexuales					
14. Ser homosexual es una forma de delincuencia					
15. Asistirías a fiestas de homosexuales					
16. Se debe desconfiar de los/as homosexuales					
17. Se deben organizar los/as homosexuales para dar a conocer sus peticiones					
18. Ser homosexual es despreciable					
19. La homosexualidad es una relación sexual natural					
20. La homosexualidad conduce a la infelicidad					
21. Los/as homosexuales son personas normales y equilibradas					



	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
22. Generalmente te molesta la presencia de un/a homosexual					
23. Los/as homosexuales deben acudir a lugares públicos					
24. Se debe prohibir la homosexualidad en nuestra sociedad					
25. Se debe legalizar la homosexualidad en Venezuela					
26. El/la homosexual es ineficaz en un cargo político					
27. Los/as homosexuales deben convivir con su familia					
28. Los/as homosexuales son originales					
29. Es aceptable la homosexualidad en Venezuela					
30. Se debe perseguir a los/as homosexuales					
31. Deben haber más homosexuales en Venezuela					
32. Los/as homosexuales deben ocultar su desviación					
33. Los/as homosexuales deben manifestarse públicamente					
34. Es necesario rechazar a los/as homosexuales					
35. Deben existir asociaciones de homosexuales					
36. Son desagradables los/as homosexuales					
37. Un/a homosexual es un/a ciudadano/a como cualquier otro/a					
38. Es reprochable ser homosexual					
39. La gente se debe informar de los problemas que sufren los homosexuales					
40. Es justo encarcelar a los/as homosexuales					
41. Son agradables los/as homosexuales					
42. El/la homosexual debe ser sumiso/a ante las normas impuestas por la sociedad					

## Anexo 3.

*Escuelas participantes del estudio*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Ingeniería Metalúrgica y Ciencias de los Materiales	2	0,33	0,33	0,33
Ingeniería Civil	3	0,50	0,50	0,83
Ingeniería Petróleo	3	0,50	0,50	1,33
Geoquímica	4	0,67	0,67	2,00
Ingeniería Química	5	0,83	0,83	2,83
Ingeniería Eléctrica	6	1,00	1,00	3,83
Ingeniería Geología, Minas y Geofísica	6	1,00	1,00	4,83
Ingeniería Mecánica	6	1,00	1,00	5,83
Bioanálisis	7	1,17	1,17	7,00
Nutrición y Dietética	7	1,17	1,17	8,17
Física	9	1,50	1,50	9,67
Estudios Políticos y Administrativos	10	1,67	1,67	11,33
Farmacia	10	1,67	1,67	13,00
Matemáticas	11	1,83	1,83	14,83
Filosofía	11	1,83	1,83	16,67
Letras	11	1,83	1,83	18,50
Antropología	12	2,00	2,00	20,50
Trabajo Social	12	2,00	2,00	22,50
Geografía	12	2,00	2,00	24,50
Historia	12	2,00	2,00	26,50
Estadísticas y Ciencias Actuarias	13	2,17	2,17	28,67
Sociología	13	2,17	2,17	30,83
Idiomas Modernos	13	2,17	2,17	33,00
Medicina Luis Razetti	13	2,17	2,17	35,17
Biología	15	2,50	2,50	37,67
Química	16	2,67	2,67	40,33
Estudios Internacionales	16	2,67	2,67	43,00
Artes	16	2,67	2,67	45,67
Bibliotecología y Archivología	16	2,67	2,67	48,33
Comunicación Social	16	2,67	2,67	51,00
Psicología	17	2,83	2,83	53,83
Computación	20	3,33	3,33	57,17
Arquitectura	22	3,67	3,67	60,83
Economía	23	3,83	3,83	64,67
Ingeniería Ciclo Básico	23	3,83	3,83	68,50
Odontología	28	4,67	4,67	73,17
Derecho	46	7,67	7,67	80,83
Administración y Contaduría	51	8,50	8,50	89,33
Educación	64	10,67	10,67	100,00
Total	600	100,00	100,00	



**Volumen XXVII N°2**  
2008 – Segunda Época





## RESEÑAS

**Hogan, T. (2004). *Pruebas psicológicas una introducción práctica*. D.F., México: Manual Moderno.**

El libro que Hogan nos presenta comprende una revisión del campo de las Pruebas Psicológicas y la Psicometría desde una aproximación práctica. El autor intenta llevar al lector a lo largo de la aplicación de los principales conceptos y el conocimiento de las pruebas que tiene a su disposición en el mercado.

Su contenido está dividido principalmente en dos secciones. La primera de ellas se enfoca fundamentalmente en los conceptos básicos de la Psicometría abarcando aspectos como: la naturaleza de las pruebas, normas, validez, confiabilidad, elaboración de pruebas y análisis de reactivos. En esta primera parte el autor incluye un apartado actualizado sobre algunas fuentes de recolección de información sobre las pruebas y realiza un análisis de sus fortalezas e inconvenientes. Por su parte, el autor hace un esfuerzo por mantener un equilibrio entre los supuestos básicos de la Teoría Clásica de los Test (TCT) y la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) como modelos psicométricos fundamentales. En el desarrollo de esta primera parte aparecen en todo momento las visiones de la TCT y la TRI, de manera tal que el lector pueda formarse una idea de las características y diferencias de ambos modelos.

En la segunda parte del libro se abordan las principales categorías de pruebas psicológicas, destacando para cada una, aquellas pruebas que el autor ha considerado como las más utilizadas en la práctica profesional. Inteligencia, Capacidad Mental, Evaluación Neuropsicológica, Aprovechamiento, Personalidad y Actitudes son las principales categorías que se presentan en esta edición. En estos capítulos se hace una breve (pero práctica) revisión de algunas pruebas y se presentan, como aspecto a resaltar, una serie de ejemplos sobre casos en los que es posible aplicar cada tipo de prueba y la utilidad de sus resultados en la solución de problemas prácticos de la psicología.

La propuesta de Hogan incluye a lo largo de cada capítulo, bloques llamados “Inténtelo” donde se colocan sencillos ejercicios que llevan al lector a aplicar los conocimientos de lo que acaba de leer y refuerzan el aprendizaje. Al final de cada capítulo se presentan una lista de ejercicios que en la mayoría de los casos remiten al estudiante a fuentes de Internet,

diversificando el uso de los recursos y ampliando la información impresa en el texto. De la misma forma, al final de cada capítulo se presenta un resumen de los puntos tratados e ideas principales. En el cuerpo del libro el lector encontrará en todo momento caricaturas y figuras que permiten visualizar los planteamientos desde una perspectiva lúdica pero a su vez didáctica.

El capítulo final del libro muestra un tratamiento de los temas éticos y legales relacionados al uso de instrumentos psicométricos y agrega el valor adicional de presentarle al lector algunos procesos judiciales que ilustran casos en los que el uso ilegal de las pruebas ha sido motivo de procedimientos legales.

Se considera que la obra de Hogan representa una herramienta didáctica y actualizada de los principales elementos que debe conocer el estudiante que se inicie en los cursos de Psicometría y un texto de gran utilidad para el docente de esta materia.

**Mario Arocha González**  
Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela

**Saforcada, E., Cervone, N., Castellá, J., Lapalma, A. y De Lellis, M. (compiladores) (2007). *Aportes de la psicología comunitaria a problemáticas de la actualidad latinoamericana*. Buenos Aires, Argentina: JVE Ediciones.**

Qué mejor término para describir el auge y desarrollo de la psicología comunitaria en América Latina que el de fortalecimiento. En palabras de Maritza Montero, el mismo “describe el proceso mediante el cual los miembros de una comunidad o un grupo desarrollan conjuntamente capacidades y recursos para controlar su situación de vida; actuando de manera comprometida, consciente y crítica” (p. 295). De manera concreta los esfuerzos dirigidos con este fin se han cristalizado en innumerables trabajos orientados sobre la praxis y el afán por dinamizar esta área tanto a nivel teórico como aplicado; de lo cual se ha derivado la publicación de numerosos libros y artículos en revistas científicas así como la presentación en prestigiosos congresos de Latinoamérica.

La presente obra, compilación de Saforcada, Cervone, Castellá, Lapalma, y De Lellis está en condición de ser considerada como un gran aporte, de alta pertinencia y apoyo para la configuración del desarrollo histórico de la psicología comunitaria latinoamericana y las discusiones clásicas que alrededor de esta área se han suscitado.

En este sentido, el documento que he decidido presentar conforma una evidencia de los avances y logros de la psicología comunitaria en América Latina. Corresponde al anuario de la especialidad del 30º Congreso de Psicología realizado en Buenos Aires en el año 2005, el cual fue promovido por el Grupo de Trabajo de Psicología Comunitaria de la Sociedad Interamericana de Psicología (SIP) y la Universidad de Buenos Aires. Los trabajos incluidos representan un importante esfuerzo por mostrar el desarrollo de modelos de comprensión e intervención en lo comunitario, por demás ligados a las realidades sociales propias del contexto en cuestión, como lo muestra el trabajo con pueblos originarios.

En este orden de ideas, se exponen trabajos producto de la investigación y la reflexión, llevados a cabo en distintos países e instituciones Latinoamericanas, entre las cuales cuentan experiencias en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Puerto Rico, Uruguay y Venezuela. Asimismo, es valioso el esfuerzo por exponer la necesidad de articular las prácticas profesionales comunitarias con los marcos explicativos generados en la academia, lo cual, se afirma ha constituido uno de los principales problemas

en lo que se refiere al desarrollo de la psicología comunitaria como disciplina y profesión.

El texto ofrece a modo de exordio una reflexión sobre las paradojas del empowerment, aspecto clave de la psicología comunitaria, exponiendo nociones y significados que se le han atribuido incluso dentro de la propia disciplina. Haciendo particular énfasis en lo valioso que resultaría la conformación de cuerpos teóricos a partir de las experiencias en trabajo comunitario.

Las líneas expuestas en el cuerpo del texto se concentran, fundamentalmente, en torno a cinco áreas temáticas: la formación en psicología comunitaria; el trabajo con pueblos originarios, la solución de problemáticas en grupos humanos vulnerables; la conflictividad sociopolítica de alta intensidad y la presencia de la psicología comunitaria en la formulación, ejecución y evaluación de políticas públicas. Destaca como una de las fortalezas del libro la discusión con referencia a la formación de psicólogos críticos y reflexivos, fundados en un desarrollo integral académico, ético, metodológico y personal. Asimismo, se enriquece la perspectiva comunitaria y se contribuye a la legitimación de la metodología cualitativa y participativa como una herramienta fundamental en el trabajo con comunidades, con lo cual se amplía el conocimiento del rol asociado al profesional de esta área, los fenómenos de los que se ocupa y su modo de actuación en la realidad con relación a otros campos.

Homóloga a la opinión de los compiladores, cabe señalar que este libro merece ser tomado en cuenta como una referencia obligatoria para aquellos psicólogos que se interesan por aportar solución a problemas sociales, así como aquellos que trabajan en la especialidad o en campos afines de la disciplina y que están consagrados a promover el desarrollo humano integral y el mejoramiento de la calidad de vida de "nuestras sociedades", no obstante, la recomendación es particularmente válida para académicos, estudiantes y profesionales que estén interesados en el estado del arte de la Psicología Comunitaria en Latinoamérica.

**Dimas Sulbarán**

Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela



**Landero, R. y González, M. (Eds.) (2006). *Estadística con SPSS y Metodología de la Investigación*. DF, México: Trillas.**

De acuerdo a los editores/compiladores de este manual, el mismo está diseñado para cubrir todas las etapas del proceso de investigación, ordenando los capítulos en una secuencia correspondiente a las fases típicas de cualquier investigación de corte cuantitativo.

El texto inicia con un capítulo introductorio donde explican la lógica que siguen en su conceptualización de lo que es un proceso de investigación y cómo organizarán su manual. Siguen capítulos dedicados al problema de investigación, surgimiento de la idea, planteamiento de objetivos y justificación. Presentan un capítulo orientado a la estructuración del marco teórico, aportando información sobre fuentes electrónicas para documentarse, hasta estrategias para hacer un análisis crítico del contenido revisado.

Un elemento central abordado por los autores es el de las hipótesis y variables en la investigación, en éste hablan sobre niveles de medida de las variables psicológicas, empleando para ello la ya bien conocida tipología de S. S. Stevens (nominal, ordinal, intervalo y razón), lo cual puede resultar un problema al presentarla de forma acrítica, pero a la vez hacen una presentación interesante sobre las relaciones entre variables. En el caso del tratamiento de las hipótesis hacen una presentación coherente, con énfasis en contenidos trabajados por Kerlinger y Lee (2002) y otros autores ya clásicos.

Dedican dos capítulos a los diseños de investigación. Un capítulo se enfoca en la investigación de tipo no experimental, donde presentan las diferencias entre estas y las experimentales, también incluyen la clasificación de Hernández, Fernández y Baptista (2003) de diseños no experimentales y hablan sobre lo que ellos etiquetan como “métodos” de investigación, que en otros textos definen como “técnicas”, usadas en los diseños no experimentales. El capítulo de los diseños experimentales tiene un enfoque conceptual, explicando los elementos básicos de estos diseños, sin embargo no lo hace con la extensión y profundidad de otros manuales de métodos de investigación en las ciencias del comportamiento.

Desarrollan un capítulo sobre medición en ciencias sociales, donde finalmente se incluye una breve discusión de diferentes conceptos de medición y las implicaciones de los mismos. Igualmente, explican aspectos básicos de transformación de puntajes, confiabilidad y validez, sin un

desarrollo con la profundidad y extensión que el tema requiere, resultando claramente introductorio.

Considerando el título del libro, uno de los elementos fuertes del texto son los 6 capítulos dedicados a estadística. Un apartado sobre exploración de datos, donde presentan conceptos básicos de estadística descriptiva y luego las aplicaciones de las mismas en SPSS 10. Otro capítulo sobre estimación de parámetros, contraste de hipótesis y estadística paramétrica y no paramétrica. El capítulo resulta completo en el contenido que pretende abarcar, pero por la naturaleza del mismo no se observa una explicación exhaustiva del vínculo entre las pruebas presentadas y los diseños de investigación.

En el capítulo sobre análisis de datos categóricos, aparte de los aspectos típicamente trabajados en manuales de las ciencias del comportamiento como tablas de contingencia y chi-cuadrado, también desarrollan índices de acuerdo y de riesgo junto a sus aplicaciones en SPSS 10. Incluyen un capítulo correspondiente a correlaciones y regresiones, el mismo introduce elementos básicos y además hace un desarrollo bastante útil sobre la regresión múltiple, sus supuestos y como probarlos, así como la aplicación de estos con SPSS 10.

Una de las herramientas de uso más extendido en la medición en psicología es el análisis factorial. En este manual el lector podrá encontrar un capítulo dedicado al análisis de componentes principales y al análisis factorial exploratorio, primero presentan la distinción entre ellos y luego pasan a explicarlos con suficiente extensión, cerrando con una sección sobre el uso de estas técnicas en el desarrollo de escalas. El capítulo sobre análisis factorial confirmatorio cubre los contenidos básicos y desarrollos relativamente recientes dentro del área, contiene una explicación de aplicaciones en un paquete estadístico llamado STATISTICA, lo cual resulta peculiar dentro de este manual, considerando que AMOS es la aplicación afiliada a SPSS para hacer modelamiento de ecuaciones estructurales.

Adicional a los capítulos sobre estadística, los autores incluyen uno sobre redacción de informes de investigación. El contenido puede ser útil como guía general en un curso introductorio, sin usarlo de manera prescriptivo, sobre todo considerando que en diferentes instituciones educativas y en distintos niveles de formación las exigencias sobre los informes de investigación varían, como ocurre igual con las revistas científicas.

En general este manual sirve como introductorio en todos los temas que maneja y se recomienda que se complementen sus capítulos con libros especializados en diseños de investigación o estadística multivariada dependiendo de las necesidades de los docentes, investigadores y estudiantes.

#### Referencias

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. DF, México: McGraw-Hill.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales*. DF, México: McGraw Hill Interamericana.

**Víctor E. Sojo Monzón**

Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela

# 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 remitir a la revista un ejemplar en 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 palabras claves, en español e inglés. 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 35 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 de la revista y la versión electrónica de su artículo.
  6. Lo no previsto en estas normas, será resuelto por el Consejo Editor.
-