

PSICOLOGÍA

Revista de la Escuela de Psicología

Volumen XXVII N°1
2008 – Segunda Época



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN

ISSN: 1316-0923
Deposito Legal pp. 197402DF451

PSICOLOGÍA

Revista de la Escuela de Psicología

Volumen XXVII N°1
2008 – Segunda Época



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN

ISSN: 1316-0923
Deposito Legal pp. 197402DF451

PSICOLOGÍA

ISSN: 1316-0923

Depósito Legal pp. 197402DF451

Editores

Ricardo Aldazoro • Liliana Cubillos • Eduardo Santoro • Víctor Sojo

Director de Publicación

Ricardo Aldazoro

Escuela de Psicología

Directora

Purificación Prieto

Coordinador Académico

Carlos Valero

Consejo de Escuela

Representantes de los Profesores

Alejandro Arratia, Luis Parra, Meury Ruiz y Rafael Ruiz

Delegados Estudiantiles

Yorlenis Da Silva, Alexandra Ostos, José Pérez Quintana, Dimas Zurbarán,

Jefes de Departamento

Prof. Liliana Cubillos
(*Dpto. Sustantivo*)

Prof. Luisa Lezama
(*Dpto. Metodológico*)

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

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

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

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

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

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

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

Los trabajos publicados en la revista

PSICOLOGÍA
son arbitrados

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

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

PSICOLOGÍA

Revista de la Escuela de Psicología

Volumen XXVII , N° 1
2008-Segunda Época

INDICE

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

ARTÍCULOS

Juan J. Riquelme Francis Krivoy	Estudio Normativo de las Variables Estructurales del Sistema Comprensivo de Exner para el Roschach en la Población de Caracas	7
Marián Brando José Miguel Valera Yubiza Zarate	Estilos de Apego y Agresividad en Adolescentes	16
Karen Cronick y Colaboradores	Informe Sobre la Intervención Psicosocial en la Calle La Peta	43
Rosa Di Domenico	La experiencia familiar de niños provenientes de hogares intactos y hogares con sus padres separados	62

INVITADOS ESPECIALES

César Pérez Jiménez	Psicología y Educación para el Diálogo Pedagógico Socio-Político	89
---------------------	--	----

RESEÑAS

Fátima Dos Santos	Pérez López, C. (2005). <i>Métodos Estadísticos Avanzados con SPSS</i> . Madrid, España: Thompson Paraninfo.	113
Ricardo Aldazoro	Ormrod, J. E. (2005) <i>Aprendizaje Humano</i> (4ª Edición). Madrid, España: Pearson Educación.	115
Eduardo Santoro	Weiner, I. B. (Editor principal) (2003). <i>Handbook of Psychology</i> . Hoboken, New Jersey, USA: John Wiley & Sons.	117

EDITORIAL

Estimados lectores en cercanos días de ayer, prometíamos ser diligentes en ofrecerles las nuevas ediciones de nuestra revista. Hoy se concreta aquel futuro prometido. He aquí para todos ustedes el fruto de un trabajo realizado con la esperanza de contribuir a la difusión del trabajo intelectual de nuestros invitados nacionales e internacionales en el área de la psicología y disciplinas afines. Adelantado se halla el trabajo de nuestro nuevo número, cuyos artículos fueron escrutados por un grupo de árbitros, con cuya labor buscamos garantizar la excelencia de nuestras producciones.

Es bueno reiterar el meritorio empeño tanto del comité editorial como del cuerpo de árbitros, quienes con el único beneficio de ver realizado el trabajo de difundir el conocimiento psicológico, distraen preciosos momentos de su tiempo para realizar las labores de revisión, diagramación y edición de la obra. A todos ellos nuestras más sinceras palabras de gratitud.

Estamos observando, y esperando que así continúen, las diligencias realizadas por las nuevas generaciones de profesores universitarios y jóvenes egresados de nuestra escuela de Psicología, para hacer llegar hasta la redacción de la revista sus producciones científicas para someterlas a las revisiones necesarias, con el definido fin de comunicar sus hallazgos a las comunidades científicas interesadas en conocerlos.

Con este mismo propósito nuestra revista ha sido incluida en el *Directory of Open Access Journals*, una iniciativa desarrollada a partir del *First Nordic Conference on Scholarly Communication* en Lund / Copenhagen (2002) y que tiene como objetivo principal incrementar la visibilidad y facilitar el uso de revistas científicas con acceso abierto, como Psicología, promoviendo así su uso e impacto. Los contenidos de la revista pueden ser consultados en la página web del directorio: <http://www.doaj.org/>.

Iniciamos este número con el artículo titulado *Estudio Normativo de las Variables Estructurales del Sistema Comprensivo de Exner para el Roschach en la Población de Caracas* en el que los profesores Juan Jacobo Riquelme y la Prof^a. Francis Krivoy de Taub de la Escuela de Psicología de la U.C.V. pretenden la obtención de normas actualizadas de las variables estructurales del Sistema Comprensivo de Exner para la población caraqueña. La alusión permanente a la posibilidad de realizar estudios comparativos con

muestras equivalentes estudiadas en momentos históricos anteriores y muestras distintas constituye parte importante del valor heurístico de este trabajo.

Seguidamente Marián Brando, José Miguel Valera y la Prof^a. Yubiza Zárate presentan los resultados de una investigación conducida con el propósito de revisar los *Estilos de Apego y Agresividad en Adolescentes*. Aparte de su utilidad metodológica resalta la importancia de esta investigación en la posibilidad de identificar las consecuencias patológicas de los distintos tipos de apego con miras a intervenciones oportunas de tal problemática.

El trabajo colectivo, que sigue, presentado por la Prof^a. Dr^a. Karen Cronick y un importante grupo de profesionales estudiantes del Postgrado en Psicología Social y estudiantes del pregrado de la Escuela de Psicología de la UCV, titulado *Informe Sobre la Intervención Psicosocial en la Calle La Peta*, constituye una importante evidencia de la interconexión docencia-investigación y la construcción colectiva del conocimiento. El proyecto, objeto del presente informe se originó como una actividad docente en cursos de Psicología Ambiental e Intervención Psicosocial en un escenario real. Los resultados son de interés, tanto con relación a la planificación ambiental de la Universidad Central de Venezuela, como respecto al uso de actividades de aula en la solución de problemas urbanos actuales.

El siguiente artículo titulado *La experiencia familiar de niños provenientes de hogares intactos y hogares con sus padres separados*, presentado por la Prof^a. Rosa Di Domenico nos pone en contacto con una importante línea de investigación, la familia, sin duda uno de los más centrales y cruciales contextos en que se produce el desarrollo humano y como expresa la autora “su estudio representa un área fascinante, amplia y compleja dentro del campo de la Psicología”.

En esta oportunidad tenemos en la sección de Invitados Especiales, al Prof. Dr. César Pérez Jiménez, de la Universidad del Zulia. En su trabajo titulado *Psicología y Educación para el diálogo pedagógico socio-político* el autor se propone un esfuerzo de deconstrucción metateórica de la psicología. A tales efectos presenta una serie de argumentos con el propósito de facilitar el replanteamiento crítico y reflexivo de la existencia de diálogo socio-político pedagógico entre psicología y educación. Estima el autor que la participación de actores sociales es determinante en la construcción de

prácticas de significación cultural que propendan a potenciar un proyecto de país, ciudadanía y democracia.

En el apartado de reseñas bibliográficas contamos con la participación de tres colaboradores: Fátima Dos Santos, Ricardo Aldazor y Eduardo Santoro; los profesores reseñan tres manuales, uno sobre métodos estadísticos, otro dedicado al aprendizaje humano y la última edición del Handbook of Psychology, respectivamente.

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



ARTÍCULOS

Volumen XXVII N° 1
2008 – Segunda Época



ARTÍCULOS

**Estudio Normativo de las Variables Estructurales del Sistema
Comprehensivo de Exner para el Roschach en la Población de Caracas¹**

Juan Jacobo Riquelme y Francis Krivoy de Taub
allochar@gmail.com fkrivoypsi@cantv.net

Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela

Resumen

El objetivo de la investigación es la obtención de las normas actualizadas de las variables estructurales del Sistema Comprehensivo de Exner para la población caraqueña. Se trata de un estudio de campo con diseño transversal-descriptivo. Se obtuvieron puntuaciones normativas para las agrupaciones de variables y constelaciones del Sistema Comprehensivo de Exner a partir de una muestra de 327 adultos no pacientes de la ciudad de Caracas - Venezuela, de ambos sexos, edades entre 20 y 55 años, y con pertenencia isomórfica a los distintos niveles socio-económicos. Se calcularon los estadísticos descriptivos y se compararon con los obtenidos para la muestra caraqueña de 1991, sin detectar variaciones relevantes entre los mismos.

Palabras claves: *Rorschach, Sistema Comprehensivo, variables estructurales, datos normativos.*

Abstract

This field study with cross-descriptive design was conducted in order to obtain normative data for structural variables from Exner's Comprehensive System in an adult sample of 327 Caracas inhabitants' non-patient adults with ages between 20 and 55 years, and with isomorphic structure for sex and socio-economic levels. Descriptive statistics were calculated for single variables, clusters and constellations and compared with

¹ Agradecimientos: Los protocolos empleados para esta investigación fueron administrados por los siguientes estudiantes de la Escuela de Psicología de la UCV: Michelle López, Laura Marcano, Carolina Marín, Stephanie Paiva, María Alejandra Pérez, Erika Tobón, Antonio Valentiner y Karolix Zambrano.

the data obtained from the first Caracas sample (1991), with no relevant variations between the two data sets.

Keywords: *Rorschach, Comprehensive System, structural variables, normative data.*

El problema de la especificidad cultural de los patrones de respuesta al Método Rorschach ha sido expuesto en múltiples ocasiones desde la década de los años 70. En el entorno sociocultural hispanoamericano varias investigaciones han demostrado la similitud entre los resultados obtenidos con muestras normativas de adultos, adolescentes y niños no-pacientes en países latinos, por ejemplo en España y Portugal, así como marcadas diferencias respecto a resultados obtenidos en otras muestras europeas y estadounidenses (Padilla y Ruiz, 1975; Adrados, 1987; Silva, Novo y Prazeres, 1991; Ephraim, Riquelme y Occupati, 1992; Vives, 1996; Silva y Campos, 2000).

En el caso de los resultados obtenidos sobre la base del Sistema Comprehensivo (SC) de codificación e interpretación del Rorschach (Exner, 1986, 1990, 1991, 2001) se han planteado como posibles causas de estas diferencias transculturales un conjunto de elementos metodológicos que estarían atentando contra la “universalidad” del SC. Entre estos elementos se han mencionado: a) fallas de muestreo, b) fallas de entrenamiento en el SC entre quienes aplicaron el Rorschach, c) fallas de codificación, e inclusive d) fallas de procesamiento de datos.

Algunos autores han planteado la necesidad de considerar la influencia de elementos socioculturales en la construcción de las respuestas al Rorschach y, si bien aceptan la capacidad de la prueba para detectar indicios universales sobre la maduración psicológica, también afirman que el Rorschach es sensible a los efectos relativos de cada cultura en el moldeamiento de esquemas de personalidad, capaces de desarrollar procesos de adaptación social específicos para cada realidad cultural (De Vos y Boyer, 1989; Dana, 1990; Ephraim y cols., 1992).

En Venezuela, la oportunidad de revisar estos planteamientos se presenta a partir de la recolección de 327 protocolos entre habitantes de la ciudad de Caracas en los años 2005 y 2006. Los datos obtenidos podrán ser nuevamente comparados con los datos normativos norteamericanos, pero particularmente podrán ser comparados con los datos obtenidos en una muestra equivalente de 1990 y 1991, cuyos resultados fueron analizados y publicados por Ephraim y cols. (1992). Esta posibilidad de comparar patrones

de respuesta obtenidas a través del Método Rorschach, aplicado, codificado e interpretado sobre la base de los criterios del SC, permitirá conocer los niveles de variación que podrían derivarse del propio devenir histórico de Venezuela, así como detectar las fallas metodológicas que podrían haber ocurrido en la recolección de datos de 1990-1991.

Método

Participantes

La muestra estuvo constituida por 327 sujetos adultos, no pacientes, residentes del Área Metropolitana de Caracas (municipios: Libertador, Sucre, Baruta, Chacao, El Hatillo, Guaicaipuro, Los Salias, Plaza y Zamora), de ambos sexos, con edades comprendidas entre 20 y 55 años. La muestra teórica auto-ponderada por sexo y nivel socioeconómico, se diseñó sobre la base de las estadísticas disponibles según el censo de población 2001 y tomando como parámetros para la clasificación de cada sujeto una versión actualizada del Método *Graffar* (Méndez, 2001). El Rorschach fue aplicado en el hogar, el sitio de trabajo de los sujetos o en un lugar convenido con el examinador. El método de muestreo fue incidental (bola de nieve). Se descartaron antecedentes psiquiátricos y problemas fisiológicos que pudiesen afectar las respuestas al Rorschach a través de un cuestionario filtro.

Tabla 1

Distribución de la muestra según edad, género y nivel socio-económico

NSE	I, II		III		IV		V		Total Edad
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Edad / Género									
20-31	4	3	14	13	21	15	21	22	113
32-43	2	2	13	14	19	19	24	20	113
44-55	3	2	13	14	14	14	18	23	101
Total Género	9	7	40	41	54	48	63	65	327
Total NSE	16		81		102		128		

Procedimiento

El Método Rorschach fue administrado por ocho estudiantes con formación de pre-grado en Psicología Clínica Dinámica, entrenados en los parámetros de aplicación establecidos por el SC (Exner, 1990, 2001). La codificación final de cada protocolo se realizó a ciegas por dos examinadores independientes, correspondiendo al equipo de investigación resolver los desacuerdos con la asesoría de dos examinadores expertos. La confiabilidad inter-jueces para el total de protocolos fue del 92%.

Resultados

Tabla 2

Resultados obtenidos para las variables estructurales del Sistema Comprensivo

RIAP™ Descriptive Statistics for 327 Selected Protocols

Variable	Mean	SD	Min	Max	Frequency	Median	Mode
R	17,49	4,53	14,00	43,00	327,0	16,00	14,00
W	7,02	3,23	1,00	20,00	327,0	6,75	5,00
D	7,31	3,68	0,00	21,00	323,0	7,00	5,00
Dd	3,16	2,88	0,00	21,00	298,0	2,50	1,50
S	1,01	1,16	0,00	8,00	200,0	1,00	0,25
DQ+	4,11	2,73	0,00	21,00	310,0	3,50	3,00
DQo	11,47	4,35	0,00	32,00	326,0	10,75	10,00
DQv	1,60	1,47	0,00	7,00	229,0	1,50	0,50
DQv/+	0,32	0,68	0,00	5,00	74,0	0,00	0,00
FQx+	0,03	0,28	0,00	8,00	4,0	0,00	0,00
FQxo	9,30	2,92	2,00	25,00	327,0	8,75	8,50
FQxu	3,61	2,52	0,00	22,00	295,0	3,00	3,00
FQx-	4,41	2,99	0,00	17,00	315,0	4,00	3,50
FQx_none	0,14	0,39	0,00	2,00	40,0	0,00	0,00
MQual +	0,01	0,07	0,00	2,00	1,0	0,00	0,00
MQual o	1,58	1,30	0,00	7,00	255,0	1,50	1,50
MQual u	0,29	0,59	0,00	3,00	64,0	0,00	0,00
MQual -	0,51	0,97	0,00	6,00	113,0	0,00	0,00
MQual none	0,01	0,06	0,00	1,00	3,0	0,00	0,00
S-	0,38	0,70	0,00	6,00	102,0	0,00	0,00
M	2,38	2,06	0,00	10,00	279,0	2,00	1,50
FM	2,48	1,76	0,00	12,00	288,0	2,00	1,50
m	0,81	1,11	0,00	9,00	169,0	0,50	0,00
FM + m	3,29	2,25	0,00	18,00	304,0	3,00	2,50
FC	1,25	1,28	0,00	8,00	226,0	1,00	0,50
CF	0,64	0,94	0,00	6,00	130,0	0,00	0,00
C	0,12	0,38	0,00	3,00	29,0	0,00	0,00
Cn	0,01	0,07	0,00	1,00	4,0	0,00	0,00
FC + CF + C + Cn	2,02	1,73	0,00	8,00	270,0	1,50	1,50
WSum C	1,45	1,36	0,00	6,50	270,0	1,00	0,25
Sum C'	1,00	1,19	0,00	8,00	180,0	0,75	0,00
Sum T	0,39	0,69	0,00	5,00	101,0	0,00	0,00
Sum V	0,21	0,55	0,00	6,00	56,0	0,00	0,00
Sum Y	0,70	1,14	0,00	8,00	135,0	0,00	0,00
Sum Shading	2,29	2,27	0,00	18,00	255,0	1,50	0,50
Fr + rF	0,30	0,71	0,00	5,00	63,0	0,00	0,00
FD	0,44	0,75	0,00	4,00	106,0	0,00	0,00
F	8,77	3,95	0,00	28,00	326,0	8,00	7,50
Pair	5,38	3,00	0,00	16,00	320,0	5,25	5,00
3r+(2)/R	0,36	0,16	0,00	0,94	323,0	0,36	0,27
Lambda	1,62	2,12	0,00	15,00	326,0	1,00	1,00
EA	3,83	2,66	0,00	16,00	314,0	3,25	2,25
es	5,57	3,42	0,00	27,00	320,0	5,00	5,50
D Score	-0,47	1,01	-8,00	3,00	327,0	0,00	0,00
Adj D Score	-0,28	0,90	-7,00	4,00	327,0	0,00	0,00
a (active)	3,75	2,66	0,00	24,00	302,0	3,50	3,00
p (passive)	1,95	1,79	0,00	9,00	253,0	1,50	1,00
Ma	1,53	1,41	0,00	9,00	244,0	1,50	1,50

Variable	Mean	SD	Min	Max	Frequency	Median	Mode
Mp	0,87	1,18	0,00	7,00	158,0	0,50	0,00
Intellectualization	1,13	1,76	0,00	14,00	327,0	0,50	0,00
Zf	8,99	3,37	2,00	24,00	327,0	8,50	8,00
Zd	-1,35	4,16	-26,50	14,50	327,0	-1,25	-0,75
Blends	1,72	1,96	0,00	13,00	229,0	1,50	0,50
Blends/R	0,10	0,10	0,00	0,62	229,0	0,06	0,00
Col. Shading Blends	0,27	0,60	0,00	3,00	65,0	0,00	0,00
Afr	0,48	0,18	0,19	1,00	327,0	0,45	0,48
Popular	4,72	1,85	0,00	9,00	324,0	5,00	4,50
XA%	0,75	0,14	0,28	1,00	327,0	0,76	0,77
WDA%	0,80	0,14	0,25	1,00	327,0	0,83	0,96
X+%	0,54	0,16	0,13	1,00	327,0	0,53	0,49
X- %	0,25	0,14	0,00	0,72	315,0	0,24	0,17
Xu%	0,21	0,12	0,00	0,71	295,0	0,21	0,15
Isolate/R	0,20	0,15	0,00	0,93	292,0	0,18	0,00
H	2,09	1,66	0,00	9,00	281,0	2,00	1,00
(H)	0,81	0,97	0,00	8,00	174,0	1,00	0,00
Hd	0,96	1,38	0,00	9,00	169,0	0,50	0,00
(Hd)	0,57	0,78	0,00	3,00	141,0	0,00	0,00
Hx	0,22	0,62	0,00	5,00	58,0	0,00	0,00
All H Contents	4,64	3,06	0,00	23,00	319,0	3,50	2,50
A	7,53	2,67	2,00	20,00	327,0	7,00	7,00
(A)	0,20	0,43	0,00	3,00	62,0	0,00	0,00
Ad	1,35	1,45	0,00	7,00	224,0	1,00	0,50
(Ad)	0,05	0,22	0,00	2,00	16,0	0,00	0,00
An	1,17	1,59	0,00	9,00	183,0	1,00	0,00
Art	0,54	0,86	0,00	6,00	117,0	0,00	0,00
Ay	0,21	0,55	0,00	5,00	55,0	0,00	0,00
Bl	0,08	0,30	0,00	2,00	22,0	0,00	0,00
Bt	1,16	1,17	0,00	5,00	213,0	1,00	0,50
Cg	0,87	1,09	0,00	9,00	179,0	0,50	0,00
Cl	0,14	0,37	0,00	3,00	44,0	0,00	0,00
Ex	0,12	0,35	0,00	2,00	34,0	0,00	0,00
Fi	0,28	0,58	0,00	4,00	74,0	0,00	0,00
Fd	0,17	0,46	0,00	4,00	48,0	0,00	0,00
Ge	0,17	0,41	0,00	2,00	54,0	0,00	0,00
Hh	0,52	0,77	0,00	4,00	124,0	0,00	0,00
Ls	0,77	1,02	0,00	7,00	157,0	0,50	0,00
Na	0,58	0,92	0,00	6,00	108,0	0,00	0,00
Sc	0,67	0,89	0,00	4,00	149,0	0,00	0,00
Sx	0,42	0,79	0,00	6,00	101,0	0,00	0,00
Xy	0,13	0,40	0,00	4,00	37,0	0,00	0,00
Id	0,51	0,79	0,00	4,00	109,0	0,00	0,00
DV	0,22	0,56	0,00	6,00	59,0	0,00	0,00
INCOM	0,65	0,93	0,00	5,00	143,0	0,00	0,00
DR	0,87	1,34	0,00	9,00	143,0	0,00	0,00
FABCOM	0,34	0,72	0,00	6,00	75,0	0,00	0,00
DV2	0,04	0,14	0,00	1,00	17,0	0,00	0,00
INCOM2	0,09	0,34	0,00	4,00	29,0	0,00	0,00
DR2	0,10	0,38	0,00	4,00	23,0	0,00	0,00

Variable	Mean	SD	Min	Max	Frequency	Median	Mode
FABCOM2	0,12	0,44	0,00	7,00	32,0	0,00	0,00
ALOG	0,05	0,21	0,00	1,00	15,0	0,00	0,00
CONTAM	0,02	0,13	0,00	1,00	5,0	0,00	0,00
Sum6 Sp. Scores	2,47	2,43	0,00	17,00	266,0	1,50	1,00
Lvl-2 Sp. Scores	0,34	0,78	0,00	8,00	80,0	0,00	0,00
WSum6	7,61	8,80	0,00	83,00	266,0	5,00	0,00
AB	0,19	0,66	0,00	5,00	39,0	0,00	0,00
AG	0,20	0,49	0,00	3,00	57,0	0,00	0,00
COP	0,61	0,88	0,00	5,00	143,0	0,50	0,00
CP	0,01	0,09	0,00	1,00	2,0	0,00	0,00
GHR	2,72	1,68	0,00	8,00	303,0	2,50	2,50
PHR	2,10	2,12	0,00	13,00	265,0	1,50	1,00
MOR	0,85	1,06	0,00	6,00	172,0	0,50	0,00
PER	0,24	0,64	0,00	5,00	61,0	0,00	0,00
PSV	0,33	0,79	0,00	7,00	66,0	0,00	0,00

Discusión

En la muestra estudiada, se hallaron tendencias importantes para algunas variables estructurales entre los grupos diferenciados por edad, sexo y nivel socioeconómico (NSE). En relación al Control y Tolerancia al Estrés, los datos obtenidos evidencian una tendencia descendiente en torno a los recursos psicológicos disponibles (EA) a medida que decrece el nivel socioeconómico de los sujetos. Lo anterior podría implicar que a medida que disminuye el nivel socioeconómico pareciera decrecer la posibilidad de recurrir a los recursos organizados y controlados de los que dispone el sujeto para la toma de decisiones en la práctica cotidiana. En cuanto a la Estimulación Sufrida (es), pareciera que mientras decrece el nivel socioeconómico, la presión que experimenta el sujeto por lo estímulos ambientales disminuye.

Dentro de la variable Afecto los valores CF+C (espontaneidad, impulsividad) decrecen a medida que la edad aumenta. Sin embargo, el predominio de las respuestas FC sobre CF+C, se mantuvo en los tres grupos, esto sugiere la posible tendencia de estas personas a modular y controlar (inhibir) la expresión de los afectos mediante aspectos cognitivos, que facilitan la adaptación al entorno.

En cuanto a la Sección Interpersonal se detectó una importante diferencia para las respuestas de contenido humano completo de fantasía o mitológico (H). Las mujeres presentan un mayor promedio que los hombres. Esto sugiere una diferencia en la forma de interiorizar las relaciones interpersonales, donde las mujeres se basarían mayormente en las fantasías mientras que los hombres en aspectos más concretos. Adicionalmente este

último grupo parece presentar mayor dependencia y concebir con mayor flexibilidad sus vínculos afectivos. Finalmente, en la proporción de Movimiento Cooperativo vs. Movimiento Agresivo (COP:AG), las mujeres presentan un mayor número de respuestas cooperativas en comparación con los hombres, lo cual podría asociarse a la tendencia de las mujeres a establecer vínculos basados en la empatía.

Para el NSE, se observa a partir de los datos que la diferencia en la proporción de movimiento activo vs. movimiento pasivo (a:p), se incrementa a medida que aumenta el nivel socioeconómico, conservándose el predominio de las respuestas activas sobre las pasivas, reflejando la capacidad espontánea para establecer relaciones, al tiempo que cierta rigidez en los procesos cognitivos. Al igual que el promedio para el contenido humano aumenta conforme se eleva el nivel socioeconómico, expresando el interés de estos sujetos por las personas y las relaciones basadas en criterios concretos.

En la sección de Auto-percepción, se evidencia una reducción de las respuestas de Forma-Dimensión (FD) a medida que aumenta la edad. Este tipo de respuestas también es mayor para los niveles socioeconómicos AB y C. Este mayor número de respuestas FD podría implicar una mayor tendencia a la introspección, capacidad reflexiva y menor reactividad automática a los estímulos externos.

Para las respuestas de reflejo (Fr+rF), el NSE C presentó el promedio más alto. Esto indicaría una mayor necesidad de reafirmación y confirmación continuas, así como la necesidad de sobre-compensar carencias existenciales con una exagerada percepción de la valía personal.

Dentro del Índice de Potencial Suicida, la variable que es importante resaltar, ya que atañe a más de la mitad de la muestra, es el Ajuste Convencional, pues hace referencia a que se percibe el mundo de una forma más idiosincrásica, dificultando las relaciones interpersonales y las soluciones a problemas cotidianos.

En el Índice de Depresión, se evidenció que las variables que puntuaron de forma positiva reafirman los aspectos señalados en cuanto a las dificultades de relaciones interpersonales, tales como poca asertividad, limitaciones en el manejo de los estímulos emocionales complejos (relaciones superficiales) y egocentrismo, entre otros.

Igualmente, la mitad de la muestra estudiada presenta puntuaciones significativas para el Índice de Inhabilidad Social. Esto implica la presencia de una personalidad inmadura, que entorpece el establecimiento y mantenimiento de relaciones interpersonales y dificulta la resolución de problemas cotidianos.

En cuanto al estilo de personalidad (EB), se observa que más de la mitad de la muestra estudiada no presenta un estilo definido de funcionamiento cognitivo-perceptual. El alto porcentaje hallado de sujetos de tipo Ambitendente (56%) podría sugerir que no hay un estilo característico del caraqueño, tanto a nivel del funcionamiento perceptivo como del estilo vivencial. Esto apoya lo dicho anteriormente, en cuanto a las características de la muestra estudiada, pues en su mayoría son sujetos impredecibles, sugestionables, dubitativos, sin un estilo de trabajo definido, con dificultades para el establecimiento de relaciones interpersonales y vulnerables en situaciones de estrés. Estas características parecen favorecer la adaptación a un entorno inestable y cambiante, como lo es la ciudad de Caracas. Como señalan Ephraim y cols. (1992), los resultados que aparentemente podrían considerarse como aspectos problemáticos del caraqueño reflejarían contrariamente un comportamiento altamente adaptativo a las particularidades del lenguaje y la cultura.

Pero el hallazgo más resaltante de esta investigación se presenta al comparar los resultados con aquellos obtenidos en la muestra de adultos no-pacientes caraqueños (Ephraim y cols., 1992). En el análisis descriptivo de los datos no se detectaron diferencias relevantes para las variables estructurales del Sistema Comprensivo entre los datos aportados por dos investigaciones separadas en el tiempo por más de 12 años. Esto permite hacer dos afirmaciones muy importantes sobre la confiabilidad y validez de los resultados obtenidos en ambas investigaciones en cuanto a las características del caraqueño y a la rigurosidad de ambas investigaciones en torno a los elementos de “universalidad” o “especificidad” sociocultural presentes en los patrones de respuesta al Método Rorschach.

Por una parte, los resultados sugieren la presencia de rasgos de personalidad que son constantes en el tiempo y que escapan a los avances tecnológicos, a la globalización, al desarrollo de las telecomunicaciones, a los eventos políticos, económicos, sociales y culturales, que se hayan podido evidenciar en la última década y que por el contrario, parece responder a las interacciones socioculturales cotidianas, como dinámicas familiares, sistemas de creencias y valores socioculturales.

Por otra parte, los resultados comparados entre sí y, nuevamente, con los datos normativos obtenidos en muestras con realidades socioculturales marcadamente diferentes al entorno hispanoamericano (USA, Francia), parecen sustentar la presencia de patrones cognitivo-perceptivos característicos de esta realidad que descartan como posibilidad la presencia de errores metodológicos en la aplicación del Método Rorschach, como explicación de esas diferencias. Los valores normativos obtenidos para el SC en las muestras de adultos no-pacientes habitantes del Área Metropolitana de Caracas reflejan características psicológicas específicas del caraqueño y no errores metodológicos.

Referencias

- Adrados, I. (1987). Problemas concernientes a la aplicabilidad de datos normativos. *Rorschachiana*, Vol. 16.
- Dana, R. (1990). Cross cultural and multiethnic assessment. In J. N. Butcher & C. D. Spielberger (Eds.). *Advances in Personality Assessment Vol. 8* (pp. 1-26). Hillsdale NJ, USA: Lawrence Erlbaum.
- De Vos, G. y Boyer, L. (1989). *Symbolic analysis cross culturally. The Rorschach Test*. Berkeley, USA: University of California Press.
- Ephraim, D., Riquelme, J., y Occupati, R. (1992). Características psicológicas de habitantes de Caracas según el Sistema Comprehensivo del Rorschach. *Boletín de AVEPSO*, 15.
- Exner, J. (1986). *The Rorschach: A Comprehensive System. Volume 1: Basic Foundations* (2nd Ed.). New York, USA: Wiley.
- Exner, J. (1990). *A Rorschach workbook for the Comprehensive System* (3rd Ed.). Asheville – NC, USA: Rorschach Workshops.
- Exner, J. (1991). *The Rorschach: A Comprehensive System. Volume 2: Interpretation* (2nd Ed.). New York, USA: Wiley.
- Exner, J. (2001). *A Rorschach workbook for the Comprehensive System* (5^a Ed.). Asheville - NC, USA: Rorschach Workshops.
- Méndez, M. (2001). *Método Graffar-Méndez Castellanos*. Caracas: Fundacredesa. Recuperado el 3 de Agosto de 2005 de la Página web: http://www.fundacredesa.org/fundacredesa/tiki-page.php?pageName=fam_metod_graff
- Padilla A. y Ruiz, R. (1975). Personality Assessment and test interpretation of Mexican-Americans: a critique. *Journal of Personality Assessment*, 39 (2), 103-109.
- Silva, D. y Campos, R. (2000). Some Rorschach Variables from a Normative Study 10-Year Old Portuguese Children. *Rorschachiana*, Vol.24.
- Silva, D., Novo, R. y Prazeres, N. (1991). Serão os dados normativos do Rorschach apresentados por Exner válidos in extenso para populacao Europeia? Ensaio com uma amostra portuguesa. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 27, 13-27.
- Vives, M. (1996). Quantitative-qualitative analysis of a sample of 31 Catalan children and its comparison with a normative group of 120 North-American children. *Acta Psychiatrica Belgica, Suppl. 1*, 50-70.

Estilos de Apego y Agresividad en Adolescentes

Marián Brando, José Miguel Valera y Yubiza Zarate
marian.brando@gmail.com josval81@gmail.com yzaratepsi@cantv.net

Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela

Resumen

Esta investigación de tipo transeccional descriptiva, con un diseño no experimental, explora y describe el apego y la agresividad en adolescentes con edades entre los 12 y 14 años, pertenecientes a una institución educativa de Caracas-Venezuela, mediante los datos obtenidos a través del Test Pata Negra de L. Corman, el Test Psicodiagnóstico de Rorschach y una Entrevista Clínica. Los resultados señalan prevalencia en los estilos de apego de base insegura. Se registraron mayores puntuaciones en agresividad de contenido y movimiento agresivo, evidenciando elementos intrapsíquicos agresivos y una identificación con los objetos agresivos en general. Se halló que la escala de Agresividad (AG) se asocia significativamente con los estilos de apego predominantes en la muestra.

Palabras Claves: *apego, adolescentes, agresividad, Test Pata Negra, Test de Rorschach*

Abstract

This cross-sectional descriptive research, with a non-experimental design, explores and describes attachment and aggressiveness in teenagers with ages between 12 and 14 years, belonging to an educational institution of Caracas-Venezuela, through information obtained with L. Corman's Black Paw Test, the Rorschach Test and a clinical interview. Results indicate prevalence of insecure base attachment styles. Higher scores were registered in aggressiveness of content and aggressive movement, which demonstrates elements of intrapsychic aggressiveness and identification with aggressive objects in general. It was found also that the scale of Aggressiveness (AG) correlates with the predominant attachment styles of the sample.

Key words: *attachment, adolescents, aggressiveness, Black Paw Test, Rorschach Test.*

Una de las necesidades principales del ser humano es la de relacionarse con sus iguales, necesidad que está presente durante todo el ciclo vital; consiste en experimentar la sensación de seguridad, de protección, de saberse acompañado, con alguien disponible y capaz de responder ante demandas de orden biológico y psicológico (Delgado, 2004). La Teoría del apego formulada por John Bowlby y Mary Ainsworth es uno de los planteamientos teóricos más sólidos en el campo del desarrollo socio-emocional, y actualmente es considerada como una de las principales áreas de la investigación evolutiva (Delgado, 2004).

Es de vital importancia comprender que esta primera relación del niño con la madre, en la cual la responsividad materna va a ser un factor clave que se conjuga con el temperamento del bebé, va a constituir el pilar principal del desarrollo psíquico del niño y se traducirá posteriormente en modelos internos de trabajo que establecerán la estructura de la relación con el otro (Páes y Seidl de Moura, 2004).

La presente investigación surge a raíz de una revisión de tales estudios, entre los cuales, existe un cierto consenso en que el factor más influyente en el desarrollo de la competencia social y el bienestar psicológico, es la calidad de las relaciones establecidas con los padres (Berlin y Cassidy, 1999, c.p. Sánchez-Queija y Oliva, 2003); sobre estas bases y en conocimiento de que la adolescencia es el período del ciclo vital en donde las relaciones interpersonales cobran mayor importancia, el presente estudio se propone describir estilos de apego y agresividad en adolescentes, entendiendo la agresividad como una variable vinculada con una problemática relacional.

Finalmente es necesario resaltar que la importancia de esta investigación radica principalmente en la posibilidad de identificar las consecuencias patológicas de los distintos tipos de apego, con miras a que posteriormente puedan realizarse programas de intervención que permitan atacar a tiempo tal problemática.

Teoría del Apego

Las teorías del apego parten de la necesidad de los seres humanos de establecer vínculos afectivos con otros; con base en el marco de la etología, el teórico John Bowlby elaboró su propuesta teórica sobre el apego, definiéndolo como una conducta instintiva cuyo principal fin es la adaptación. Bowlby sugirió que existe un sistema conductual subyacente al

apego, el cual está presente en varias especies y constituye un basamento para las conductas reproductivas, paternas, de alimentación y de exploración. Todo esto hace referencia a la gran importancia de contar con tal sistema conductual que permita principalmente mantener cierta proximidad con el cuidador para evitar los peligros del medio (Tapia y González, 2002; Carrillo, Maldonado, Saldarriaga, Vega y Díaz, 2004).

El modelo propuesto por Bowlby, se basa también en la existencia de cuatro sistemas de conductas que están íntimamente relacionados entre sí: sistema de conductas de apego, sistema de exploración, sistema de miedo a los extraños y sistema afiliativo. El sistema de las conductas de apego hace referencia a todas las conductas que tienen como objetivo el mantenimiento de la proximidad y el contacto. En segundo lugar, el sistema de exploración, consiste en el conocimiento del entorno y mantiene una relación incompatible con el sistema anterior, pues al activarse tales conductas lógicamente disminuyen las de exploración del entorno. El sistema de miedo a los extraños también está relacionado con los anteriores pues su aparición supone una disminución de las conductas exploratorias y un aumento de las conductas de apego. Finalmente, contrario al sistema del miedo a los extraños, el sistema afiliativo está relacionado con el interés de los individuos por mantener proximidad e interactuar con otros, incluyendo aquellos con quienes no han desarrollado un vínculo afectivo (Delgado, 2004).

Bartholomew y Horowitz (1991, c.p. Dutra, Nakash-Eisikovits y Westen, 2002; Alonzo-Arbiol, Plazaola, Sainz de Murieta y Yármoz, 2001), ofrecen una clasificación de estos estilos de apego, que será la utilizada en esta investigación: Seguro, Evitativo (Rechazante) y Ansioso (Preocupado).

Una persona con estilo de apego seguro, se caracteriza por acercarse emocionalmente a los otros de manera sencilla y mostrar la capacidad de establecer una experiencia de dependencia mutua segura y confortable (Dutra y cols., 2002). Sus relaciones con el otro son más estables, íntimas y satisfactorias y su perspectiva de sí misma es más integrada y coherente. Estas personas son capaces de hablar de las experiencias adversas negativas o penosas de su infancia de manera reflexiva y relativamente desprovista de mecanismos de defensa (Bowlby, 1988; Marrone, 2001).

En cuanto al apego inseguro evitativo, Dutra y cols. (2002), señalan que las personas se sienten incómodas con las relaciones que involucran cercanía emocional por lo que se mantienen alejados, argumentando muchas veces la importancia de la independencia y la autosuficiencia. Es característica en este

tipo de sujetos la inhibición de sentimientos negativos o agresivos, con la finalidad de mantener la aprobación social. (Stavraky y cols., 1988 c.p. Stoudemire, 1995).

Marrone (2001) agrega que estos individuos tienden a dar poca información sobre su historia personal y al hablar sobre las situaciones difíciles de su vida no establecen contacto con las emociones subyacentes, ni valoran su importancia, de igual forma minimizan el significado de las relaciones cercanas tanto a nivel cognitivo como a nivel emocional. Se trata de personas cautelosas que no establecen fácilmente relaciones con otros significativos. Por último, son sujetos con una autoestima baja y una perspectiva poco integrada de sí mismo; este estilo de apego se define por la inseguridad y la poca confianza en el otro (Ainsworth, 1989; Delgado, 2004).

Dutra y cols. (2002), definen el tercer tipo de apego como inseguro ansioso, caracterizándolo como un patrón de ambivalencia según el cual el individuo anhela la intimidad emocional, pero frecuentemente se relaciona con personas que lo rechazan y no satisfacen sus necesidades. Estas personas en lugar de poseer una baja necesidad de vinculación manifiestan conductas de apego exacerbadas.

Según Marrone (2001), esto probablemente se deba a que en su historia vincular la figura de apego ha reactivado y posteriormente frustrado las conductas de apego, por ende su esquema psíquico relacional está marcado por la inseguridad, y por nulas expectativas de confianza con respecto al acceso al otro significativo. Son personas con una gran necesidad de contacto e intimidad y en la misma medida con un intenso temor ante la pérdida del vínculo; esta contradicción constante entre el deseo de aproximación y el temor al fracaso generalmente desencadenan agresiones. Tal panorama habla de individuos con baja autoestima, rasgos dependientes, relaciones interpersonales poco profundas y constantes sentimientos de ambivalencia con respecto a las figuras significativas (Ainsworth, 1989; Delgado, 2004).

Es importante destacar que la formación del apego depende de varias condiciones, entre ellas están los logros en el desarrollo cognitivo y emocional del niño, y algunas características asertivas del adulto, como por ejemplo la posibilidad de emitir respuestas ante las necesidades del bebé y la eficacia de tales respuestas determinan la calidad del apego mas no su existencia, es decir en todos los casos se construye el vínculo pero la naturaleza del mismo puede variar notablemente de acuerdo con la calidad y

la prontitud de la respuesta del cuidador o figura de apego (Ávila, Díaz, Maldonado, Saldarriaga y Vega, 2004).

Conceptos Fundamentales

Las investigaciones realizadas sobre los estilos de apego, han introducido un concepto importante dentro de esta teoría, se trata de la responsividad o sensibilidad materna. Según Cantero y Cerezo (2001) y Paes y cols. (2004) la responsividad materna determina la naturaleza del vínculo, pues se trata de la habilidad de la madre para responder adecuadamente a las necesidades del bebé; una respuesta adecuada debe ser contingente a las señales y al estado del bebé. La responsividad o sensibilidad materna implica una percepción consistente de los mensajes del niño, al igual que una interpretación precisa y por ende una respuesta contingente y bien elaborada ante los deseos del mismo.

Otro concepto central en la teoría del apego son los modelos internos, modelos representacionales o modelos de trabajo. De acuerdo a Bowlby (1969) y Ainsworth (1969), los vínculos de apego establecidos con los padres durante la infancia, son determinantes para el establecimiento de relaciones afectivas posteriores, los modelos de trabajo son mecanismos asociados que subyacen entre el tipo de apego desarrollado y las ulteriores vinculaciones emocionales. Así, los sujetos que establecieron un modelo representacional seguro con sus cuidadores desarrollarán una actitud básica de confianza al relacionarse con sus iguales. Por el contrario experiencias de rechazo, inconsistencia o falta de atención, fomentarán expectativas negativas ante nuevas relaciones.

Con respecto a esto, Marrone (2001) habla de los Modelos Representacionales propuestos por Bowlby como el punto central de la teoría del apego, exponiendo que se trata de mapas cognitivos, representaciones o esquemas mentales, emocionalmente cargados, que tiene cada persona de sí mismo como entidad corporal y psíquica y de su entorno. Tales mapas posibilitan la organización de la experiencia subjetiva, pues filtran, con base en el conocimiento sobre experiencias pasadas, la información sobre sí mismo y el exterior y de esta forma determinan la conducta afectiva de vinculación del individuo.

De acuerdo a este mismo autor, las representaciones del self y del objeto contenidas en tales modelos no se comportan de manera estática, si bien las relaciones tempranas tienen gran peso, los conceptos generados a partir de

ellas pueden modificarse si no son congruentes con la realidad presente del sujeto, es decir, se actualizan constantemente.

Apego y Adolescencia

De acuerdo con Attias (1993), la adolescencia puede dividirse en dos etapas, la primera se caracteriza por una rebeldía permanente dirigida hacia el medio familiar y hacia todo aquello que represente autoridad; la segunda etapa, es un intento de organización del panorama psíquico presente en la niñez como etapa anterior inmediata y el preludio de un nuevo orden, que se caracteriza por lo desconocido y poco comprensible. Ambas etapas, se enmarcan en un clima emocional caracterizado por la incongruencia interna dado que muchos de sus sentimientos no son compatibles con sus acciones; tal estado se va organizando progresivamente hasta entrar en el período de la adultez.

Estas dos etapas descritas, conforman un período de transición entre la niñez y la edad adulta donde se producen cambios a nivel físico y psicológico; entre estos últimos están el incremento de la tensión impulsiva, un desequilibrio en el funcionamiento psíquico (debilidad de la estructura yoica y superyoica), predominio del comportamiento defensivo, relaciones de objeto móviles, características del proceso de separación de las figuras parentales, sobrevaloración de las relaciones con los iguales (González y Núñez, 2001). Esto es lo que hace a la adolescencia una etapa bastante complicada a nivel psíquico. De acuerdo con Oliva (1999), en la medida en que los jóvenes se van desvinculando de sus padres el grupo de iguales se convierte en el contexto de socialización preferente; Chou (2000), comenta que estas nuevas relaciones tienen gran importancia para el desarrollo del adolescente.

Tanto Bowlby (1979) como Ainsworth (1989), apuntaron sobre la importancia que tienen los vínculos de apego establecidos con los padres durante la infancia para el establecimiento de posteriores relaciones afectivas, de forma que aquellos niños y niñas que establecieron relaciones de apego seguro con unos padres que se mostraron cariñosos y sensibles a sus peticiones, serán más capaces de establecer relaciones con los iguales caracterizadas por la intimidad y el afecto.

Agresividad

Desde el punto de vista psicodinámico, la agresividad se ha conceptualizado como un estado emocional que incluye sentimientos de odio y deseos de dañar a otra persona, animal u objeto. Se trata de cualquier forma de conducta que hiera física o psicológicamente al otro. La agresividad llevada al acto como agresión, puede tener distintos objetivos: causar daño, influir en la conducta de otros, demostrar poder, sostener una imagen o reputación, y ocurre generalmente en un contexto grupal, (Valzelli, s/f).

La postura psicoanalítica de Freud concibe la agresividad como un componente innato asociado a los instintos propios del Yo, formando parte de los instintos de conservación, así el sujeto en su búsqueda por el placer, odia todo aquello que de una forma u otra le impida conseguirlo; de esta manera, la agresión se convierte en el medio para superar los obstáculos a la satisfacción libidinal. En su obra “Más Allá del Principio del Placer”, Freud (1920) explica la existencia de una pulsión contraria a la pulsión de vida o Eros, se trata de la pulsión de muerte o destrucción, Thánatos, es una tendencia innata a regresar a un estado inorgánico, es una fuerza fragmentadora y desorganizadora que forma parte de la naturaleza humana y que sólo es visible cuando se manifiesta en comportamientos destructivos dirigidos tanto a sí mismo como hacia los otros (Laplanche y Pontalis, 1996).

Por otra parte, estos autores plantean que la agresividad es una tendencia o conjunto de tendencias, que pueden manifestarse de forma real o fantasmática, cuyo objetivo es destruir, dañar, contrariar, humillar, etc. La agresividad, se maneja tanto en las relaciones con los otros en el mundo externo, como en la conflictiva entre las instancias psíquicas pertenecientes al mundo interno del sujeto.

De acuerdo con Marsellach (2006), se habla de agresividad cuando se provoca daño a una persona u objeto, la conducta agresiva puede ser física o psíquica. La agresividad en los niños se presenta generalmente de forma directa ya sea en forma de acto (por ejemplo: patadas y empujones), verbalmente (insultos o malas palabras), o de forma indirecta o desplazada, según la cual el niño agrede las pertenencias de la persona que dio origen al conflicto.

Por su parte Achenbach (1993 c.p. Borges de Moura, 2006), propone una clasificación de los problemas de conducta, del comportamiento agresivo y del comportamiento delincuente. La primera clasificación tiene que ver con

discusiones frecuentes, actitudes maliciosas hacia los demás, destrucción de objetos, peleas, exhibicionismo, alteraciones del estado de ánimo y ataques de ira. El comportamiento delincuente se distingue del agresivo porque implica necesariamente una trasgresión de la ley, como prender fuego, robar, mentir, huir de casa, consumo de alcohol y drogas.

En el Sistema Comprensivo que Exner (Exner y Sendin, 1998) propone para la codificación e interpretación del Rorschach, el determinante “movimiento agresivo” (AG), descrito como cualquier respuesta de movimiento en la cual la acción es claramente agresiva y está ocurriendo en el presente.

Adicionalmente, Gacono y Meloy (1994) formulan una escala de agresividad aplicable al Test Psicodiagnóstico de Rorschach, pues consideraron que el determinante aportado por Exner no cubría en su totalidad los elementos agresivos reportados por los sujetos. Por esto, añaden cuatro categorías que incluyen otras formas de manifestación de la agresividad en las respuestas a las láminas de Rorschach: Agresividad de Contenido, Agresividad Pasada, Agresividad Potencial, Sadomasoquismo (Gacono y Meloy, 1994).

En una investigación realizada en el año 1991, Riquelme y cols. (c.p. Gacono y Meloy, 1994), utilizan la escala de agresividad en un grupo de adolescentes americanos con conducta disocial, con edades comprendidas entre los 13 y los 17 años; los resultados indican que un 67 % de los sujetos dieron respuestas de Agresividad (AG), 68 % suministraron respuestas de Agresividad de Contenido (AG C), 22 % de los sujetos dieron respuestas de Agresividad Pasada (AG PAST), y un 18 % de los sujetos proporcionaron respuestas de Agresividad Potencial (AG POT).

Gacono y Meloy, (1994), señalan que en esta investigación la frecuencia de las categorías agresivas estaban en su mayoría entre una y dos respuestas; de tal hallazgo infieren la ausencia de tensión en los impulsos agresivos en los adolescentes con comportamiento disruptivo, y añaden que estos resultados suelen deberse a que tanto la simbolización como la verbalización de impulsos egodistónicos de estos adolescentes, son expresados en sus actos egosintónicamente y sin conflicto alguno.

Agresividad en Adolescentes

La agresividad es un concepto que ha sido abordado tanto desde el punto de vista biológico como biográfico; ha sido una inquietud científica el llegar a comprender las motivaciones que llevan al hombre desde lo individual o lo colectivo, a cometer actos que atentan contra la vida; actos que a lo largo de la historia causan horror en quienes los conocen por su brutalidad y su aparente sinrazón.

En relación con los actos violentos, Davies (2005), apunta a que todos los individuos cuentan con una agresividad aposentada en lo interior por obra de la biología, de modo que todos los humanos son violentos en potencia. Díaz-Aguado (2005) refiere entre las características observadas con más frecuencia en los agresores, el estar insertos en una situación social negativa, impulsividad, escasas habilidades sociales, baja tolerancia a la frustración, dificultad de autocrítica, problemas para cumplir normas, relaciones negativas con los adultos y bajo rendimiento.

Para Díaz-Aguado (2005), los agresores tienen menor disponibilidad de estrategias no violentas de resolución de conflictos. Estos sujetos están más de acuerdo con las creencias que llevan a justificar la violencia y la intolerancia en distinto tipo de relaciones, incluidas las relaciones entre iguales. Tienden a identificarse con un modelo social basado en el dominio y la sumisión.

Así mismo, el déficit de autorregulación que caracteriza al adolescente, ayuda a explicar el comportamiento conflictivo y la conducta antisocial. Probablemente este déficit se asocie al comportamiento de los padres, puesto que el modelo de comportamiento autorregulado, junto a la estimulación, la facilitación y el reforzamiento que el adolescente percibe en sus padres, influye en su autoconfianza y en su desempeño académico. Las variables que definen las conductas de implicación de los padres en la educación de sus hijos tienen mayor poder explicativo que las características estructurales, el nivel social y el nivel cultural de la familia (González y Núñez, 2001).

Fonagy (1999), indica la importancia de la función del cuidador como base de la organización del self. La internalización de la actuación del cuidador/a por parte del infante es capital, pues funda el núcleo del self del llamado "self constitucional" o primario.

Winnicott (1967, c.p. Fonagy, 1999) señala que las dificultades que enfrenta el sujeto para desenvolverse a nivel interpersonal, tienen su origen en el momento en que el infante internaliza la imagen proyectada por la madre. Esto se debe a que el niño incorpora el estado actual de su madre como parte de su propia estructura del self (Fonagy y Target, 1995), por lo que cuando se ve confrontado con un cuidador asustado o atemorizante, incluye como parte de sí mismo el sentimiento de ira, odio o miedo de su madre y consecuentemente una imagen de sí mismo como atemorizante o inmanejable (Fonagy, 1999).

Según Bowlby (1978, c.p. Bailey, 2005), el apego inseguro puede ser un factor de riesgo, determinante en el desarrollo de una conducta antisocial durante la infancia. Cuando la conducta de los padres es de permanente inconsistencia o rechazo, el niño se encuentra casi constantemente en un estado de incertidumbre en cuanto a la disponibilidad física de los padres, lo que da por resultado un sentimiento frecuente de ira. Sobre la base de esto esto se crea un modelo de relación en el que la ira y la inseguridad constituyen las características dominantes.

Castellano, Medina y Palacios (2002) en una investigación realizada en adolescentes no pacientes de 16 años, residentes del área metropolitana de Caracas, obtuvieron los puntajes característicos de las variables del sistema comprensivo de Exner y encontraron en buena parte de la muestra carencia de recursos para afrontar los requerimientos de la vida cotidiana, particularmente en el terreno de las relaciones interpersonales. En cuanto a la vinculación afectiva, les resulta incómoda, y no hay reflejo de interés de interrelación, por lo que se muestran distantes, un 75% de los sujetos no dieron respuestas de textura, y un 48% reflejó una proporción afectiva (Afr) menor a 0.50. Estos adolescentes impresionan poco preocupados por sus necesidades (43% de los sujetos obtuvieron un I. Ego < 0.33), y parecen ser vulnerables a la depresión o a sufrir alteraciones bruscas en el estado de ánimo.

Es posible notar, cómo la existencia de un estilo de apego inseguro, los antecedentes familiares violentos, las variables psicológicas presentes en la etapa de la adolescencia y un ambiente social problemático, acentúan o facilitan la aparición de comportamientos agresivos como modo preferente de relación.

En las investigaciones realizadas por Berlin y cols. (1999, c.p. Sánchez-Queija y Oliva, 2003), se evidenció que existe consenso respecto a la

importancia de la conducta de apego establecida desde temprana edad para el desarrollo de la competencia social. Los niños y adolescentes que han establecido mejores vínculos afectivos con sus padres, son quienes se muestran más competentes para establecer relaciones estrechas con sus compañeros. Esto subraya la importancia de las relaciones tempranas para la estructuración del estilo de apego y las fijaciones en las distintas etapas de desarrollo infantil que estos vínculos pudieran haber dejado, en especial en adolescentes que presentan problemas de comportamiento y manifestaciones agresivas verbales o físicas.

La intención de describir el estilo de apego y los indicadores de agresividad en adolescentes de 12 a 14 años, es de gran importancia pues permitirá establecer pautas que determinen qué sujetos se encuentran en riesgo de desarrollar modos de vinculación inadecuados que desemboquen en problemas de comportamiento y manifestaciones agresivas, y desarrollar estrategias o programas de intervención psicoeducativos que apunten al mejoramiento de las relaciones interpersonales y de los vínculos afectivos. Por lo tanto en el presente trabajo se desea conocer **¿Cuál será el estilo de apego y los indicadores de agresividad que caracterizan a un grupo de adolescentes?**

Objetivos

Objetivo General

Explorar y describir estilos de apego y el contenido agresivo de las respuestas de adolescentes con edades comprendidas entre 12 y 14 años, a partir del análisis de contenido del Test de Pata Negra de Corman y las variables estructurales del Test Psicodiagnóstico de Rorschach, contrastando tales datos con los obtenidos a partir de una entrevista clínica.

Objetivos Específicos

1. Describir la calidad de las relaciones parentales y relaciones interpersonales actuales de los adolescentes, por medio de una entrevista clínica.
2. Describir estilos de apego en adolescentes mediante el Test de Pata Negra.
3. Describir los indicadores del sistema comprensivo de Exner obtenidos de las respuestas dadas en el test psicodiagnóstico de Rorschach

4. Describir el contenido agresivo de las respuestas dadas por adolescentes en el Test Psicodiagnóstico de Rorschach a través de la escala de categorías agresivas de Gacono y Meloy (1994).
5. Contrastar los estilos de apego y agresividad en adolescentes a la luz de los datos obtenidos mediante una entrevista clínica.

Método

Variables en Estudio

Estilos de Apego:

Entendido como el análisis de los datos obtenidos en las láminas seleccionadas del Test Pata Negra de L. Corman, donde los tipos de apego se definen de acuerdo a la puntuación de cada sujeto en las categorías que los componen.

- *Apego seguro:*
 - CATPN1: seguridad y cercanía: Aquellas historias en las que algunos de los personajes principales mantiene cercanía emocional con las figuras parentales de manera segura (no se puntúan aquellas historias en las que uno de los personajes agrede a una o ambas figuras parentales).
 - CATPN2: protección: Cuando alguno de los personajes (generalmente los padre o los granjeros) protegen o confortan efectivamente a alguno de los demás personajes.
 - CATPN3: sentimiento de inclusión: Historias en las que Pata Negra está compartiendo con toda la familia.
- *Apego inseguro- evitativo:*
 - CATPN4: Miedo al rechazo: Situaciones en las cuales Pata Negra es rechazado o no incluido por algunos de los personajes principales de las actividades que estos realicen.
 - CATPN5: Indiferencia defensiva: Cualquier situación en la cual Pata Negra u otro de los personajes observa a distancia y sin afecto a la madre cuidando o amamantando a la camada recién nacida.
 - CATPN6: Evasión: Historias en las que el sujeto esquiva el tema fundamental de la lámina.

- *Apego inseguro –ansioso:*
 - CATPN7: Agresividad: Historias en las que Pata Negra o alguno de los otros cerditos agrede a cualquiera de los personajes.
 - CATPN8: Comportamiento coercitivo: Historias en las que los padres castigan o regañan a Pata Negra o a cualquiera de los personajes principales.
 - CATPN9: Sentimientos de rabia: Aquellas historias en las cuales los personajes principales experimentan o reflejan sentimientos de ira y/o preocupación por el castigo.

Agresividad:

Definido por el N° de respuestas en el Test Psicodiagnóstico de Rorschach, que puntúen en las categorías propuestas por Gacono y Meloy.

- *Movimiento Agresivo (AG):* Cualquier respuesta de movimiento en el cual la acción es claramente agresiva, y está ocurriendo en el presente (Exner, 1998).
- *Agresividad de Contenido:* Cualquier contenido percibido popularmente como predatorio, peligroso, malévolos, injurioso o dañino (Gacono y Meloy, 1994).
- *Agresividad Pasada (Ag Past):* Cualquier respuesta en la cual un acto agresivo ha ocurrido o el objeto ha sido blanco de agresión (Gacono y Meloy, 1994).
- *Agresividad Potencial (Ag Pot):* Cualquier respuesta en la cual el acto agresivo está próximo a ocurrir. Usualmente el acto es inminente (Gacono y Meloy, 1994).

Participantes

La muestra está compuesta por 30 sujetos con edades entre 12 y 14 años, quince varones y quince mujeres. La elección de los participantes se realizó a través de un muestreo de tipo no probabilístico accidental, de acuerdo con la clasificación de Kerlinger y Lee (2002), debido a que no todos los miembros de la población tenían la misma probabilidad de ser escogidos.

Instrumentos

Test Pata Negra de L. Corman: test proyectivo elaborado por Louis Corman en 1982. Para los propósitos de esta investigación se seleccionaron cinco láminas, cuyos contenidos estaban relacionados de forma más directa con el

Apego. Las láminas seleccionadas fueron: Portada, Camada, Vacilaciones, Juegos Sucios y Pelea; partiendo de las teorías planteadas, se realizó un análisis a partir de las historias obtenidas para cada lámina, y se establecieron nueve categorías de interpretación, algunas de ellas fueron tomadas de la investigación realizada por Yarnóz, (1993).

Test Psicodiagnóstico de Rorschach: test de naturaleza proyectiva, que está conformado por diez láminas, cada una de ellas tiene una mancha de tinta casi simétrica, algunas son en blanco y negro y otras contienen colores. El análisis, arroja información de múltiples elementos tales como: características afectivas, capacidad de control y tolerancia al estrés, mediación cognitiva, ideación, procesamiento de la información, percepción y relaciones interpersonales, autopercepción y tensión situacional. A través de estos factores se realiza la interpretación de los llamados índices, que son seis: el índice de Suicidio, Índice de Percepción- Pensamiento, Índice de depresión, Índice de Inhabilidad Social, Índice de Hipervigilancia y por último el Índice del Estilo Obsesivo; a su vez, cada uno de estos índices están compuestos por ciertos indicadores que describen rasgos resaltantes relacionados con cada uno de ellos (Exner y Sendín, 1998).

En el presente estudio no se utilizaron los índices, sino algunos de los indicadores que los componen. Es importante resaltar, que la mayoría de los indicadores seleccionados pertenecen a los índices de Inhabilidad Social, Hipervigilancia y Depresión. A continuación se presenta un listado de los indicadores seleccionados por su pertinencia con el tema investigado:

- Índice de Egocentrismo ($3r + 2/R$) < 0.33
- Proporción afectiva (Afr.) < 0.46
- Respuestas Complejas > 4
- Respuestas Cooperativas (COP) < 2 e Índice de Aislamiento < 0.24
- Experiencia Accesible (EA) < 6
- Puntuación Ajustada de D (Adj.D) < 0
- Respuestas Cooperativas < 2 y Respuestas Agresivas (AG) < 2
- Suma Ponderada de Color Cromático (W Sum C) < 2
- Respuestas de Textura (FT + TF + T) = 0
- Sumatoria de Contenidos Humanos ($H + (H) + Hd + (Hd)$) > 6
- Movimiento Humano con calidad Formal positiva y negativa (M+ y M-)
- Proporción de buenas y malas respuestas con contenido Humano (GHR:PHR)
- Experiencia Base (EB)
- Proporción de respuestas activas y pasivas ($a > p$)

Entrevista Clínica: entrevista de administración oral, semiestructurada, desarrollada para los fines de la presente investigación, su objetivo es recaudar datos que puedan orientarnos sobre la calidad de las relaciones parentales y las relaciones interpersonales actuales de los sujetos de investigación.

Para el análisis de la entrevista clínica se crearon siete categorías que se definen a continuación:

- *Dificultades en la relación con el padre:* Situaciones en las que el sujeto reporta tener dificultades con el padre, bien sea por tener peleas o discusiones constantes o por la ausencia de éste.
- *Dificultades en la relación con la madre:* Situación en las que el sujeto reporta tener dificultades con la madre bien sea por tener peleas o discusiones constantes o por la ausencia de ésta.
- *Dificultades en la relación con los hermanos:* Situación en las que el sujeto reporta tener dificultades con los hermanos, es decir, peleas o discusiones.
- *Dificultades en la relación con los pares:* Situación en las que el sujeto reporta tener dificultades (peleas, discusiones, conflictos en las interrelaciones) con personas pertenecientes al mismo grupo etario.
- *Dificultades en la separación del cuidador primario:* Situación en las que el sujeto reporta haber presentado una separación lenta y conflictiva del cuidador primario.
- *Humor variable:* Reportes por parte del sujeto de cambios frecuentes del estado de ánimo.
- *Problemas de comportamiento:* Reporte por parte del sujeto de peleas o discusiones, en la escuela, la calle o en el liceo.

Procedimiento

El procedimiento desarrollado en esta investigación implicó tres fases; la primera de ellas consistió en el establecimiento del contacto con la institución en la cual se realizaría la investigación; la segunda fase fue la selección de la muestra; y en la tercera fase se realizó la aplicación de los Test para medir las variables propuestas; esta tercera fase, se divide a su vez en tres subfases, a razón de la administración de un test por cada subfase.

Resultados

A continuación se presenta una descripción de las tablas y los gráficos que expresan los resultados de los tres instrumentos utilizados. En la investigación se hizo uso de las frecuencias y porcentajes como estadísticos descriptivos, y se aplicaron pruebas estadísticas no paramétricas: Chi cuadrado y la Prueba Binomial, pues son las que más se adecuan a la definición categorial de las variables utilizadas en este estudio.

Al realizar el análisis de los datos obtenidos en la entrevista (Tabla 1), es posible notar que la categoría con el porcentaje más alto es la llamada Problemas de comportamiento, lo que indica que el 76% ($n=20$) de los sujetos de la muestra, presentan dificultades en esta área, bien sea dentro del ámbito escolar, en el hogar o en la calle. Un 43,33 % ($n=13$) de los sujetos de la muestra reportan dificultades en la relación con el padre. El 43,33% ($n=13$) de los sujetos reporta dificultades fraternas y finalmente el 36% ($n=11$) presentó dificultades para separarse del cuidador primario.

Tabla 1
Porcentajes por categorías de la Entrevista Clínica

	Porcentajes	
	Ausencia	Presencia
Dif. en la rel. con el padre	56,67	43,33
Dif. en la rel. con la madre	70,00	30,00
Dif. en la rel. con los hermanos	56,67	43,33
Dif. en la rel. con los pares	86,67	13,33
Dif. en la sep. del cuidador primario	63,33	36,67
Humor variable	83,33	16,67
Problemas de comportamiento	23,33	76,67

La tabla 2 muestra los porcentajes de sujetos que puntuaron en los indicadores del Rorschach. El mayor porcentaje está dado por la ausencia de respuestas de textura en los protocolos analizados, un 93 % ($n=28$). El porcentaje más bajo, fue de 40% en la prevalencia de respuestas de contenido humano y animal entero sobre aquellas de contenido de detalle humano y animal. Seguidamente indicadores como el índice de egocentrismo < 0.39 , baja frecuencia de respuestas múltiples, respuestas cooperativas, índice de aislamiento bajo, Sumatoria de respuestas de color cromático < 2 , EA < 6 y Adj.D < 0 , están por encima del cincuenta por ciento de la muestra.

Tabla 2
 Porcentajes de los indicadores del Test Psicodiagnóstico de Rorschach

Indicadores del Rorschach	Porcentajes	
	Ausencia	Presencia
I. Ego <0.39	36,67	63,33
Afr < 0.46	43,33	56,67
Complej. <4	20,00	80,00
COP <2 y I. Aislam > 0.24	10,00	90,00
EA < 6	33,33	66,67
Adj D <0	33,33	66,67
COP < 2 y AG <2	26,67	73,33
W Sum C < 2	26,67	73,33
FT+TF +T = 0	6,67	93,33
H + (H) + Hd + (Hd) >6	56,67	43,33
H+ A: Hd +Ad <4:1	60,00	40,00

En la figura 1 se observa que de los indicadores tomados en cuenta, sólo (AG= 0) muestra un porcentaje inferior en el caso de la muestra $N= 30$, es decir, que en los cinco indicadores restantes la muestra $N= 30$ supera en porcentaje a la muestra $N= 105$.

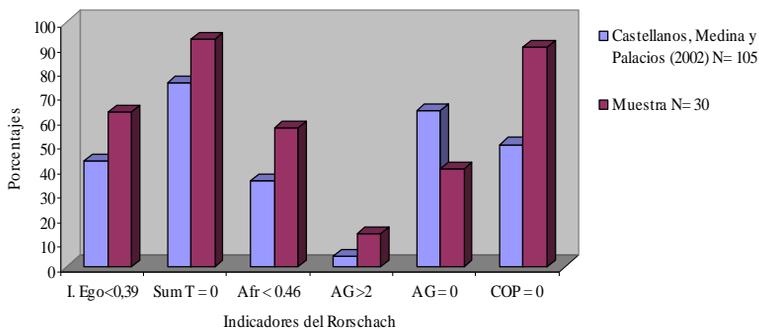


Figura 1. Porcentajes de los indicadores del Rorschach entre la muestra estudiada por Castellanos, Medina y Palacios (2002) y la muestra de la presente investigación

Se puede apreciar en la figura 2 que la categoría con mayor número de respuestas fue movimiento agresivo, los sujetos dieron 26 respuestas en total; le sigue la categoría de agresividad de contenido con 23 respuestas, y las

categorías de agresividad pasada y potencial las cuales registraron el menor número de respuestas, 8 respuestas cada una.

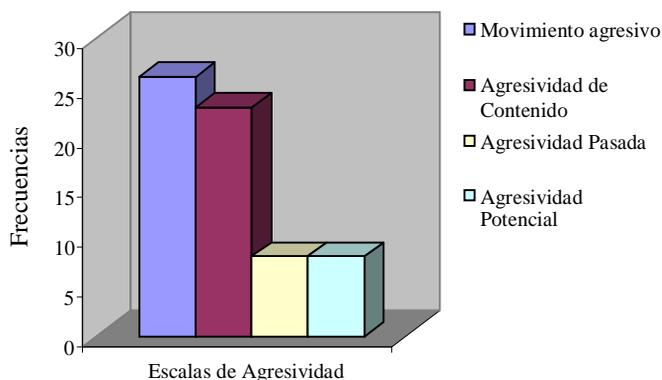


Figura 2. Frecuencias en las categorías de agresividad de Gacono y Meloy (1994)

Al contrastar los porcentajes de frecuencia de ambas muestras (figura 3) se observa que el mayor número de respuestas agresivas son dadas en la categorías de movimiento agresivo (AG), en la cual la muestra de no-pacientes americanos reflejó un 67 % en comparación con un 56,66 % de la muestra de adolescentes estudiada, y agresividad de contenido (AG C), donde el porcentaje de respuesta es de 68 % para la muestra de no-pacientes americana, y un 46,66 % para los sujetos de la muestra.

Es de resaltar que en todas las categorías, los porcentajes de la muestra no-pacientes americana están por encima de los porcentajes de la muestra correspondiente a esta investigación, registrándose los valores más bajos en la categoría de agresividad potencial.

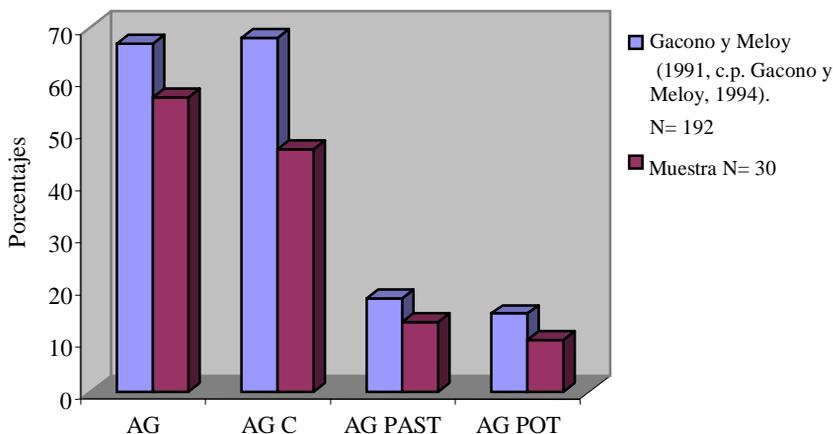


Figura 3. Porcentajes en las categorías de agresividad en la investigación de Riquelme y cols. (1991) y los porcentajes obtenidos en la presente investigación

Según los datos observados en la tabla 3, el único nivel de la variable agresividad que se asocia de forma significativa con la variable estilo de apego, es movimiento agresivo (AG), con una probabilidad $p = 0,049$.

Tabla 3

Prueba Chi Cuadrado para las variables estilos de apego y agresividad

	<i>Chi cuadrado</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Movimiento agresivo*estilo de apego	12,60	6	0,049
Agresividad de contenido*estilo de apego	8,73	6	0,189
Agresividad pasada*estilo de apego	5,64	4	0,228
Agresividad potencial*estilo de apego	2,25	4	0,690

Al comparar el número de sujetos en cada uno de los tres estilos de apego planteados (figura 4), se encuentra que el 13,33 % ($n=4$) de los sujetos presentan un estilo de apego seguro, y para los dos estilos de apego inseguro se registra el mismo porcentaje, 43,33 % ($n=13$) de los sujetos se ubican en el estilo de apego Inseguro Evitativo y el 43,33 % ($n=13$) restante, en el estilo de apego Inseguro Ansioso.

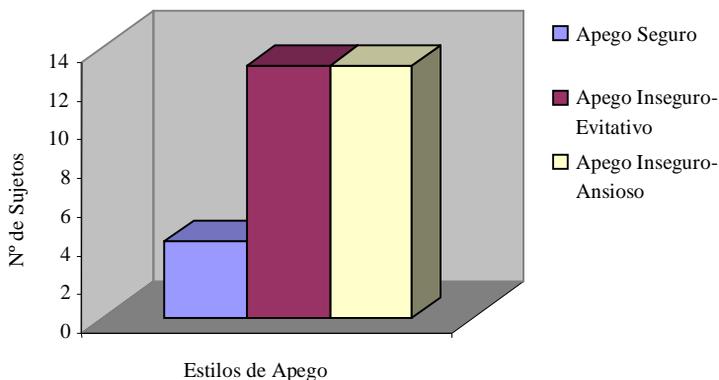


Figura 4. Nº de Sujetos por estilos de apego.

Al apreciar la comparación realizada entre la presencia o ausencia de los estilos de apego, con la prueba estadística Chi cuadrado se encuentra que no existen diferencias significativas entre los estilos de apego, es decir, que hay altas probabilidades de que la varianza encontrada sea producto del azar. Es importante resaltar, que la varianza está afectada por el hecho de que ambos estilos inseguros tienen la misma frecuencia de puntuaciones.

Tabla 4

Chi cuadrado: estilos de apego por categorías.

	Estilo de Apego
<i>Chi-cuadrado</i>	5,4
<i>gl</i>	2
<i>p</i>	0,067

A partir de los resultados anteriores, se observó la similitud que existe en la distribución de los datos referentes a los dos estilos de apego inseguro, por lo que se unificaron estos dos estilos. Al unificarlos (figura 5) se evidencia que la diferencia entre frecuencias se hace aún más notoria, pues 4 sujetos estarían dentro del modo seguro de vinculación, mientras que los 26 restantes puntúan en el modo inseguro. En términos de porcentajes, el 13,33% de los sujetos se ubica en un modo de apego vinculación segura y el 86,66% tiene un modo inseguro de vincularse.

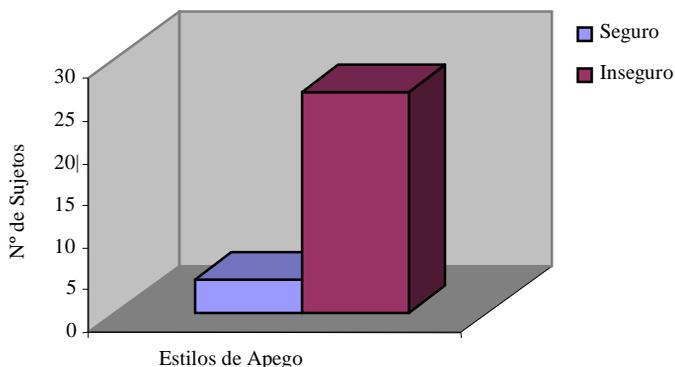


Figura 5. Estilos de apego (unificando los estilos inseguros)

Al aplicar a los datos unificados la Prueba Binomial se observan diferencias significativas, por lo que es posible afirmar que la varianza encontrada no es azarosa, sino debida a las características individuales de los sujetos que componen la muestra.

Tabla 5

Prueba Binomial para estilos de apego

	Categoría	<i>N</i>	<i>p</i>
Estilos de apego	Inseguro	26	0,00013
	Seguro	4	

Discusión

Esta investigación se planteó como objetivo explorar y describir la calidad de los vínculos, los estilos de apego, y el contenido agresivo de las respuestas de adolescentes con edades comprendidas entre 12 y 14 años, a partir del análisis de contenido del Test de Pata Negra de Corman y las variables estructurales del Test Psicodiagnóstico de Rorschach, contrastando tales datos con los obtenidos a partir de una entrevista clínica.

Las respuestas obtenidas en la entrevista clínica revelan que en la muestra los vínculos familiares no son cercanos, se trata de relaciones en su mayoría problemáticas, donde los conflictos con el padre (45 %) y la madre (30 %) son frecuentes, y la mayoría de los sujetos evaluados (71 %) reportan

presentar o haber presentado problemas de comportamiento en la escuela, en la casa o en la calle.

En el Rorschach, un 73,33% refleja poca preocupación por las necesidades propias y una imagen personal desvalorizada. Estas son características precursoras de la depresión y aparecen mayoritariamente en personas con componentes tanto depresivos como fóbicos (Exner y Sendín, 1998).

Según Fernández y Méndez (1999) autores como Smith, Gacono y Kaufman (1997) al igual que Weber, Meloy y Gacono (1992) encontraron que los sujetos con trastorno de conducta puntuaban en el índice de egocentrismo, suma de textura, proporción afectiva y suma ponderada de color. Un 56 % de los sujetos de esta investigación obtuvieron un Afr. < 0.44 y un 90 % un COP < 2 y Aislam. > 0.24 , lo que indica poca necesidad de relacionarse con el otro, y las relaciones existentes difícilmente están enfocadas hacia la cooperación y el trabajo en conjunto para lograr metas comunes.

La mayoría de los sujetos de la muestra (90%) evidencia muy poco interés por el procesamiento de estímulos afectivos. Tienden a evitar aquello que implique el contacto emocional cercano, y a rechazar lo que involucre relaciones grupales. Igualmente el 93,33% de los sujetos refleja una excesiva toma de distancia entre la persona y su entorno. Estos resultados encontrados en la muestra se corresponden con lo que Gacono y Meloy (1994), hallaron en adolescentes con conducta disocial.

Al considerar estos resultados con la variable respuestas humanas H del Rorschach, se observa que el 43,33% de los sujetos puntúan esta, lo que refleja un gran sentimiento de cautela y una gran desconfianza ante el elemento humano (Exner y Sendín, 1998).

Por otro lado se observó que un 66,67% obtuvo un Adj D < 0 , lo que implica que los participantes no poseen suficientes recursos para hacer frente a situaciones que le generan tensión, lo que los lleva frecuentemente a sentirse emocionalmente sobrecargados, los predispone a un funcionamiento ineficaz, y los hace vulnerables a la impulsividad ideativa o afectiva (Exner y Sendín, 1998).

Se contrastaron los resultados obtenidos en algunas de las variables con los hallados en la investigación de Castellanos y cols. (2002) hecha en

adolescentes caraqueños, y se observó que la muestra estudiada, si bien es de menor edad que la contemplada por Castellanos y cols., (16 años), alcanzó porcentajes más altos en las variables índice de egocentrismo $< 0,39$, Sum T= 0, Afr < 46 AG > 2 y Sum C < 2 . Esto podría que indicar que algunos sujetos de la muestra estudiada reflejarían dificultades tanto en la estima de sí mismo, como en la de los otros.

Los resultados aportados por el Rorschach, y específicamente por las escalas de agresividad de Gacono y Meloy (1994) revelan bajas puntuaciones en las distintas categorías de respuesta agresiva, pues la mayoría de los sujetos no dieron más que una respuesta por categoría. En una investigación realizada por Gacono y Meloy (1992, c.p. Fernández, y Méndez, 1999), con un grupo de adolescentes que presenta conducta disocial, las respuestas AG=0 fueron del 61%, mientras que el 41% de la muestra estudiada dio respuestas de AG=0. Se podrá pensar que los adolescentes con comportamiento disruptivo no manifiestan tensión frente a los impulsos agresivos.

Sin embargo, si se detalla el tipo de respuesta agresiva dado por los sujetos de la muestra, se observa que tanto en varones como en hembras se registran las mayores puntuaciones en agresividad de contenido y movimiento agresivo, lo que podría sugerir una predisposición al acting agresivo de una manera egosintónica. También se evidencian elementos que sugieren una identificación con el objeto agredido, lo que sugiere que los sujetos tienden a moverse en una posición agredido-agresor.

Los resultados indican que los sujetos estudiados se encuentran alejados del pensamiento reflexivo, con dificultades para abstraer y simbolizar, tendencia a simplificar el campo estimular y no disponen de recursos suficientes para afrontar situaciones de estrés. En el ámbito interpersonal presentan dificultades para establecer relaciones profundas y conservarlas, así como problemas para captar las necesidades del otro.

Esto se corresponde con la tendencia de la muestra a agruparse hacia los estilos inseguro-evitativo e inseguro ansioso, y se confirma con la relación estadísticamente significativa que se encontró entre las variables estilos de apego y la categoría de movimiento agresivo, con una probabilidad $p=0,049$; lo que quiere decir que la mayoría de los sujetos que componen la muestra presentan un mayor número de respuestas asociadas a contenidos agresivos que están ocurriendo en tiempo presente (Exner y Sendín, 1998).

La agresividad presente en la muestra seleccionada, podría estar explicada en parte por esta base insegura donde la afectividad se encuentra inhibida, pues experiencias pasadas donde la madre o el principal cuidador no fue sensible a las necesidades del niño, generan modelos operativos internos, que establecen que probablemente al vincularse nuevamente ese otro no se comportará como una figura responsiva, por lo tanto el adolescente se comporta de forma inhibida, para protegerse psíquicamente de lo que probablemente anticipa como ausente. Esto coincide con lo hallado por Gacono y Meloy (1997 c.p. Fernández, y Méndez, 1999) en una investigación con 100 adolescentes con trastorno de conducta disocial, donde se evidencia menor capacidad de apego y un gran deterioro en las relaciones objetales.

La falta de habilidades sociales, asociada a la propia devaluación personal llevan a estos adolescentes a situaciones de tensión y de violencia. Se trata de adolescentes con historias de socialización deprivada, con modelos de comportamiento autoritarios, que disponen de precarios recursos para afrontar dificultades o conflictos relacionales.

La investigación realizada por Díaz y Blánquez (2004), correlacionó el estilo de apego desarrollado en la infancia, con múltiples síntomas psicológicos presentes en la niñez, asociando los estilos de apego inseguros (evitativo, ansioso), con problemas conductuales y afectivos. Encontró que las separaciones de los cuidadores, pérdidas, abuso o negligencia, están relacionadas con los siguientes síntomas psicológicos: conductas consideradas impredecibles, de imitación a los demás, déficit en las relaciones sociales, agresividad, baja tolerancia a la frustración, bajo control de impulsos, dificultades en la solución de problemas, miedos excesivos, falta de empatía, rabietas frecuentes, escaso placer en las emociones, y problemas de conducta alimentaria.

De igual forma los resultados de la investigación contrastan con lo señalado por González y Núñez (2001), que indican que la adolescencia conforma un período de transición entre la niñez y la edad adulta donde se producen cambios a nivel físico y psicológico; entre estos últimos están el incremento de la tensión impulsiva, un desequilibrio en el funcionamiento psíquico (debilidad de la estructura yoica y superyoica), predominio del comportamiento defensivo, relaciones de objeto móviles, características del proceso de separación de las figuras parentales, sobrevaloración de las relaciones con los iguales, caracterizadas principalmente por el narcisismo;

distorsión del tiempo, adquisición de la identidad total, conflictos con la autoridad e hipersensibilidad.

Por último Méndez y González (2002), quienes describieron los patrones de apego en niños institucionalizados con problemas conductuales, como el trastorno Negativista desafiante y el trastorno Disocial, encontraron que el patrón de apego con mayor prevalencia en la muestra estudiada fue el de tipo ansioso. Al finalizar, los autores llaman la atención sobre la necesidad de prestar ayuda psicológica a estos niños para la reparación y el establecimiento de bases afectivas sólidas y de confianza, pues son propensos a padecer trastornos depresivos si esto no se atiende a tiempo.

Conclusiones

- Las respuestas obtenidas en la entrevista clínica revelan que en la muestra los vínculos familiares no son cercanos, se trata de relaciones en su mayoría problemáticas.
- En relación a las variables estructurales del Rorschach los indicadores muestran patrones similares a los hallados en muestras semejantes; algunos de los sujetos presentan dificultades para expresar los afectos (sentimientos o emociones positivos o negativos).
- Los adolescentes estudiados presentan dificultades en las relaciones interpersonales que interfieren en el manejo adecuado de las tensiones cotidianas y ocasionan la sobrecarga ideativa y emocional del sujeto.
- La muestra presentó una capacidad empobrecida para reconocer o aceptar las necesidades de intimidad y contacto afectivo.
- La mayoría de los sujetos puntuó en las variables del índice de depresión reflejando poca receptividad hacia el estímulo emocional y restricción a la hora de expresar los afectos sean estos positivos o negativos.
- Estas características se corresponde con lo encontrado en la investigación realizada por Gacono y Meloy (1994) en adolescentes con conducta disocial.
- Los resultados aportados por el Rorschach, y específicamente por las escalas de agresividad de Gacono y Meloy (1994) revelan bajas

puntuaciones en las distintas categorías de respuesta agresiva. Se podrá pensar que los adolescentes con comportamiento disruptivo no manifiestan tensión frente a los impulsos agresivos.

- Hay una tendencia de la muestra a agruparse hacía los estilos inseguro-evitativo e inseguro ansioso, y se confirma con la relación estadísticamente significativa que se encontró entre las variables estilos de apego y la categoría de movimiento agresivo

Referencias

- Ainsworth, M. (1969) Attachment and exploratory behavior of one year-old in strange situation. *Determinants of infant behavior*, 4 (1), 113-136.
- Ainsworth, M. (1989). Attachment beyond infancy. *American Psychologist*, 44 (1), 709-716.
- Alonzo-Arbiol, I., Plazaola, M., Sainz de Murieta L. y Yárnoz, S. (2001). Apego en adultos y percepción en los otros. *Anales de psicología*, 17 (2), 159-170.
- Attias, A. (1993). *El Muñeco de Trapo*. Caracas: Psicoanalítica.
- Ávila, E., Díaz, A., Maldonado, P., Saldarriaga, R., y Vega, A. (2004). Relación de apego en madres adolescentes y sus bebés canguro. *Revista latinoamericana de psicología*, 38 (1).
- Bailey, S. (2005). *Evaluación psiquiátrica del niño y el adolescente violentos destinada a su comprensión y una intervención eficaz*. Buenos Aires, Argentina: Trillas.
- Borges de Moura, C. (2006). La evaluación Clínica del comportamiento agresivo en niños. En V. Caballo (Comp.), *Manual para la Evaluación Clínica de los Trastornos Psicológicos. Trastornos de la Edad Adulta e Informes Psicológicos*. Madrid, España: Pirámide.
- Bowlby, J. (1969). *Vínculo afectivo*. Barcelona, España: Paidós.
- Bowlby, J. (1976). *La pérdida afectiva*. DF, México: Paidós.
- Bowlby, J. (1979). *The making and breaking of affectional bonds*. Londres, Inglaterra: Tavistock.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York, USA: Basic Books.
- Cantero, M. y Cerezo, M. (2001). Interacción madre- hijo como predictora de conductas de apego: evaluación de dos modelos causales. *Infancia y Aprendizaje*, 93 (5), 113-132.
- Carrillo, S., Maldonado, C., Saldarriaga, L., Vega, L. y Díaz, S. (2004). Patrones de apego en familias de tres generaciones. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36 (3), 409-430.
- Castellano, M., Medina, A. y Palacios, L. (2002). *Puntajes característicos de las variables estructurales del sistema comprensivo de Exner, en adolescentes caraqueños de 16 años, a partir de las respuestas al psicodiagnóstico de Rorschach*. Trabajo especial para optar al título de Licenciado en Psicología. Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Chou, K-L. (2000). Intimacy and psychosocial adjustment in Hong Kong Chinese adolescents. *Journal of Genetic Psychology*, 161 (5), 141-152.
- Corman, L. (1982). *El test de PN: Primer Manual*. Barcelona, España: Herder.
- Davies, R. (2005). *El niño violento y su familia*. Buenos Aires, Argentina: Trillas.
- Delgado, O. (2004). Estado Actual de la Teoría del Apego. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 4 (1); 65-81.
- Díaz, J. y Blánquez, M. (2004). El vínculo y psicopatología en la infancia: evaluación y tratamiento. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 4 (1), 82-90.

- Díaz-Aguado, M. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17 (4), 549-558. . Recuperado el 06 de octubre de 2006 de la World Wide Web: <http://www.psicothema.org>.
- Dutra, L., Naksh-Eiskovits, O. y Westen, D. (2002). Relationship between attachment patterns and personality pathology in adolescents. *Child adolescents psychiatric*, 41 (9), 1111-1123.
- Exner, J. Jr. y Sendín, C. (1998). *Manual de Interpretación del Rorschach para el Sistema Comprehensivo*. (2º Ed.). Madrid, España: Psimática.
- Fernández, M y Méndez, M. (1999). *Relaciones objetales y respuestas agresivas en adolescentes homicidas a través del Psicodiagnóstico Rorschach*. Trabajo especial de grado no publicado.
- Fonagy, P. (1999). *Persistencias transgeneracionales del apego: una nueva teoría*. Trabajo presentado en el Grupo psicoanalítico de discusión sobre el desarrollo, en la reunión de la Asociación Psicoanalítica Americana, Washington, Estados Unidos.
- Fonagy, P. y Target, M. (1995). Towards understanding violence: The use of the body and the role of the father. *International Journal of Psychoanalysis*, 76, 487-502.
- Freud, S. (1920). *Más allá del principio del Placer*. Vol.CX. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Gacono, C. y Meloy, J. (1994). *The Rorschach assessment of aggressive and psychopathic personalities*. New Jersey, Estados Unidos: Lea.
- González, J. y Núñez, J. (2001). *Psicopatología del Adolescente*. DF, México: Manual Moderno.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del Comportamiento*. DF, México: Mc Graw Hill.
- Laplanche, J. y Pontalis, J. (1996). *Diccionario de Psicoanálisis*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Marrone, M. (2001). *La teoría de apego un enfoque actual*. Madrid, España: Primática.
- Marsellach, U. (2006). *Agresividad infantil*. Recuperado el 2 de Noviembre de 2006 en http://ceril.cl/P31_Agresividad.htm.
- Méndez, L y González, L. (2002). Descripción de Patrones de Apego en Menores Institucionalizados con Problemas Conductuales. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 2 (11), 75-92.
- Oliva, A. (1999). Desarrollo social durante la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología Evolutiva* (pp. 493-517). Madrid, España: Alianza.
- Paes, A. y Seidl de Moura, M. (2004). Responsividade materna e teoria do apego: uma discussão crítica do papel de estudos transculturais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 315-322.
- Sánchez-Queija, I. y Oliva, A. (2003). Vínculos de apego con los padres y relaciones con los iguales durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 18 (1), 71-86
- Stoudemire, A. (1995). *Psychological Factors Affecting Medical Conditions*. Washington, USA: American Psychiatric Press.
- Tapia, L. y González, L. (2002). *Descripción de Patrones de Apego en Menores Institucionalizados con Problemas Conductuales*. Recuperado el 06 de julio del 2007 en la World Wide Web: www.psicologiacientifica.
- Vazelli, F. (s/f). *La agresividad*. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado el 15 de mayo del 2007 de la World Wide Web: <http://www.psicoinactiva.com/estudio/agresividad.doc>

Informe Sobre la Intervención Psicosocial en la Calle La Peta

Karen Cronick
kcronick@cantv.net

Instituto de Psicología, Universidad Central de Venezuela

Franklin Chacón, Lázaro Silva y Yurima Hernández,

Estudiantes de la Especialización en Intervención Psicosocial – U.C.V.

Fabiola Báez, Maroa Bierschenk, Milton Flores, Rafael Galarraga, Yadilka Márquez, Marco Antonio Martínez, Olga Mejías, Víctor Hugo Méndez, Sara Rosendo, Sonia Salazar, Daniel Sánchez, Elaisa Taján, María Torres, Luis Serrano, Amaia Urdanibia y Oswaldo Vernet,

Estudiantes de la Escuela de Psicología – U.C.V.

Resumen

Este informe describe los resultados de una evaluación ambiental que se hizo en una zona que bordea la Universidad Central de Venezuela. Se trata de un área donde los intereses y necesidades de usuarios heterogéneos están en conflicto. Dicho proyecto se originó como una actividad docente en cursos de Psicología Ambiental e Intervención Psicosocial que incluían prácticas de observación, entrevistas y análisis en un escenario real. Los resultados son de interés, tanto con relación a la planificación ambiental de la Universidad, como respecto al uso de actividades de aula en la solución de problemas urbanos actuales. También se trata de un ejemplo de una evaluación participativa y ciertas actividades relacionadas con la intervención psicosocial.

Palabras clave: *Psicología Ambiental, Intervención Psicosocial, evaluación, prácticas docentes, Universidad Central de Venezuela.*

Abstract

This report describes results from an environmental evaluation conducted on one zone surrounding the Central University of Venezuela. This is an area where the interest and needs of heterogeneous users are in conflict. This project started as a

teaching activity inside the subject of Environmental Psychology and Psychosocial Intervention in which practice of observation, interview and analysis of real scenarios were included. Results have implications for the environmental planning of the University and also in the usage of teaching activities to solve contemporary urban problems. In addition this is an example of participative assessment and some other activities related to psychosocial intervention.

Keywords: *Environmental Psychology, Psychosocial Intervention, evaluation, teaching practices, Central University of Venezuela.*

En este informe describiremos el Proyecto de la Calle La Peta (PCP) y los resultados de un diagnóstico participativo y ambiental realizado en el lugar, para luego hacer algunas referencias a los cambios ambientales y sociales que los usuarios de la zona han sugerido para poder aumentar el grado de convivencia entre ellos. Este trabajo se originó como un proyecto pedagógico en que estudiantes de pre y postgrado emplearon sus prácticas didácticas en varios cursos distintos para evaluar un sector geográfico de la Universidad Central de Venezuela. Se trata de un esfuerzo investigativo en un escenario real que ha sido producto del empeño colectivo de muchas personas.

Además de su valor investigativo, tiene importancia como un posible modelo para la enseñanza de las técnicas de la observación, observación participante, y el uso de técnicas investigativas como el análisis de fotografías, notas de campo y diferentes tipos de entrevistas y cuestionarios. En el actual informe no se propone analizar este aspecto pedagógico excepto para observar que prácticas docentes, que muchas veces son sólo ejercicios estériles y sin alcance “real”, en este caso han contribuido al entendimiento de un ambiente problemático de la Universidad.

Con relación al valor investigativo del presente trabajo es importante señalar que sus resultados podrían ser útiles para la planificación ambiental en la Universidad, sobre todo con relación a las recomendaciones que ofrecemos para el uso de un espacio que actualmente no satisface plenamente a todos los usuarios.

Además el trabajo es un ejemplo de evaluaciones ambientales participativas en que se toman en cuenta las necesidades problematizadas de

todos los usuarios de un área física de la Universidad Central. En este sentido el modelo dista de otros que sólo incorporan a las necesidades de las organizaciones grandes y los planificadores urbanos.

El PCP es un estudio ambiental que obedece a la metodología general de la Investigación-Acción-Participante (IAP) y la Evaluación Responsiva y participativa según Guba y Lincoln (1988). Se trata de una averiguación sobre las necesidades sentidas de los usuarios de la calle ubicada frente al Instituto de Previsión del Profesorado de la Universidad Central de Venezuela, La Planta de Tratamiento de Agua, la Parroquia Universitaria y los estacionamientos del Estadio Universitario. El estudio emplea metodologías que tienen por objeto la negociación de las construcciones sociales, opiniones, aspiraciones y esperanzas de todos los usuarios de la zona para producir al final un acuerdo sobre los usos que se puede dar a este espacio y posibles cambios en las prácticas actuales en el lugar. De esta manera se pretende aumentar la satisfacción de todos los interesados.

Los Orígenes del Estudio

Para comenzar debemos describir el origen de nuestra intervención Psicosocial, y de esta forma ubicar la intención y la delimitación de nuestro trabajo. La PCP comenzó en marzo de 2001 como un ejercicio académico en un curso de Psicología Ambiental en la Escuela de Psicología, Facultad de Humanidades y Educación, de esta Universidad. Luego el proyecto fue retomado por estudiantes de otra asignatura en la misma escuela y por estudiantes de postgrado en la Especialización en Intervención Psicosocial, adscrita al Postgrado en Humanidades. Se incluyen a todos los alumnos como co-autores de este informe.

Durante el desarrollo del proyecto se realizó un diagnóstico ambiental de la calle. Se emplearon entrevistas, fotografías digitales, observación y reuniones de careo entre representantes de todos los involucrados en la zona. Los alumnos cursantes de las materias descritas arriba entraron en contacto con personas del Consejo de Preservación y Desarrollo (COPRED) de la Universidad, y otros actores involucrados en la calle como empleados y usuarios del Instituto de Previsión del Profesorado de la UCV (IPP), el Estacionamiento Privado de la Parroquia de la UCV, La Parroquia Universitaria y la Planta Experimental de Tratamiento de Aguas (PETA). Además se entrevistaron con algunos comerciantes informales de la zona y

los estudiantes que emplean el lugar para la realización de “cervezadas”, es decir, fiestas espontáneas vespertinas que ocurren en el lugar.

El Contexto

La decisión de intervenir en la comunidad de usuarios de la Calle La Peta, se basó en el hecho de que desde hace algunos años a la calle se viene dando usos distintos a los de origen, es decir, de acceso tanto al estadio como al estacionamiento del mismo y a las otras instituciones que están ubicadas en el lugar. Se ha encontrado que el empleo que algunos de los usuarios hacen de la calle incomoda a los demás, especialmente se puede mencionar a los jóvenes, en su mayoría estudiantes de la UCV, que han logrado que esta calle sea un sitio de encuentro, recreación y de consumo de bebidas alcohólicas.

Los estudiantes estacionan sus vehículos en la calle, y emplean sus aparatos de sonido para disfrutar de música, bailar, y en general festejar después de sus clases. El horario de esta actividad en un principio fue el viernes a partir de las 4 o 5 de la tarde, lo que hacía que no hubiera conflicto entre estos usuarios y los demás; sin embargo con el tiempo la presencia numérica de los estudiantes ha incrementado, y las actividades, que antes se limitaban a momentos de poca actividad académica, luego comenzaron mucho más temprano y ocurren casi toda la semana. El consecuente impacto ambiental ha producido zozobra individual e institucional en la zona.

Además hay otros usuarios que han causado problemas para la población original de la calle. Hay buhoneros ambulantes, vendedores con kioscos semi-permanentes, personas que carecen de albergue que emplean la zona como dormitorios temporales, y otras personas que deambulan por la zona sin propósitos identificables.

Los Enfoques

Los modelos relacionados con la “investigación-acción-participativa” (Fals, 1979, 1992) prevén que la conciencia y la praxis sean mutuamente influyentes. La presencia de un facilitador(a) comunitario y ambiental puede acortar el proceso de la problematización del conocimiento que una comunidad tiene sobre sus necesidades que pueden madurar con el tiempo. Los modelos empleados hacen uso de fases cíclicas en que las construcciones

y actitudes de las personas involucradas en el ambiente (tanto de manera implícita como explícita) son recogidas, analizadas colectivamente y negociadas. Representantes de todas las partes interesadas deben tomar parte en estas negociaciones y el criterio de validez es el consenso de los participantes.

Este no es el lugar para una revisión exhaustiva de la Investigación Acción Participativa (IAP), pero es apropiado comentar brevemente sobre el papel de la participación en ella. Para una discusión más completa se puede referir a Cronick (2006).

Muchos teóricos (Castells, 1992; Fals, 1959, 1979, 1992, 2001; Rappaport, 1977; Sánchez, 1999) y otros han concebido la participación como un método para la redistribución de poder y un medio para generar nuevas formas de conocimiento.

La IAP es un modelo propuesto inicialmente por Fals (1959, 1992, 2001) para incorporar la participación y la investigación en proyectos de intervención social. Se trata de ciclos sucesivos de evaluación y praxis en donde el saber científico y el saber popular se juzgan a la luz de la experiencia práctica (praxis) para producir nuevos conocimientos. Es a la vez un modelo para la producción dialéctica de conciencia e innovación -tanto tecnológica como psicosocial, y un método según el cual un promotor puede acercarse a una comunidad o grupo particular.

Los participantes normalmente se reúnen en grupos para discutir sus aspiraciones para una mejor convivencia y aprovechamiento de los medios con que cuentan para realizarlas. Según los recursos disponibles éstos elaboran un plan de acción de manera colectiva, y lo ponen en práctica. Luego evalúan los resultados e inician el proceso de nuevo a la luz de sus nuevas apreciaciones de su situación.

Pueden usar cualquier método cualitativo o cuantitativo para lograr sus fines, el único limitante es que estén en control de un proceso que responde a sus propias necesidades.

Además del modelo de la IAP, se ha empleado en esta evaluación ambiental el modelo dialéctica y hermenéutica de Guba y Lincoln (1989). Este modelo propone la inclusión y la combinación dialéctica de los discursos de todos los actores involucrados, y la subsiguiente potenciación de éstos por medio del diálogo continuo. Participación es un proceso por medio

del cual los participantes influyen sobre, y tienen control relativo al desarrollo de las iniciativas, las decisiones y los recursos que los afectan. Por otro lado, la producción hermenéutica y dialéctica de sentido también puede potenciar las construcciones sucesivas. El proceso es hermenéutico en tanto que se dirige hacia el desarrollo de construcciones colectivas siempre más y más refinadas.

Como la IAP, la evaluación participativa de Guba y Lincoln (1989) también propone ciclos de confrontación en donde las construcciones sociales de los participantes se confrontan de manera sistemática para aumentar su credibilidad y aceptación por el grupo involucrado. En la experiencia compartida algunos problemas desaparecen por medio de la resolución dialéctica y “natural” de los conflictos (de las tesis y antítesis abarcadas en los planteamientos de los participantes). Finalmente se identifican sub-grupos (círculos hermenéuticos) cuyas apreciaciones de la situación no se han podido resolver, y se organiza una reunión de careo para negociar las diferencias.

Este tipo de construcción colectiva es coherente con las metas de la IAP. Los modelos de Guba y Lincoln (1989), por un lado, y de Fals (2001) por otro, incorporan aspectos importantes como: a) la participación de todos los involucrados, b) la búsqueda de construcciones sociales nuevas y su transformación, potenciación y transmutación en nociones colectivas capaces de generar acciones concretas y c) el aumento de la efectividad y creatividad de las acciones colectivas e institucionales.

En el mismo tono Lincoln (2001) señala que el construccionismo de la evaluación participativa y la IAP comparten: a) un impulso hacia la acción, b) preocupaciones con el tema de la justicia social, c) una nueva relación entre el investigador y los demás participantes, d) presión por parte de las universidades para incluir la participación entre los temas estudiados, e) mandatos éticos que incluyen la necesidad de actuar de manera participativa y f) nuevas epistemologías que tienden hacia el “aprendizaje mutuo”.

Uno de los pasos importantes, tanto en la IAP como en la evaluación participativa es la identificación progresiva de los participantes. No se le puede señalar esta actividad como una “etapa” en el diagnóstico interventivo porque a cada paso se propone reconocer nuevas personas que influyen en la situación a evaluar o que son influidas por ella. Por esta razón es probable que se evidencien constantemente nuevas clases de participantes por toda la experiencia colectiva. Por ejemplo en nuestro caso en La Peta, nos dimos

cuenta tardíamente que los dueños de las licorerías locales pueden considerarse “involucrados” porque suplen algunos de los estudiantes con el alcohol que consumen en dicha calle.

Los resultados de la IAP y la evaluación participativa son necesariamente anecdóticos ya que emplean construcciones verbales que, aunque refinadas por la constante confrontación y elaboración de las apreciaciones de los participantes, constituyen textos lingüísticos que no son codificados para análisis cuantitativos posteriores. Además, debido a que el proceso es cíclico, la presentación de los resultados también aparece de manera recurrente; esto es necesaria para demostrar los pasos de refinación y compromiso de los participantes.

Respetando la esencia participativa del enfoque de IAP, nuestro diagnóstico tuvo como instrumentos la observación y el análisis de fotografías, entrevistas, encuestas con preguntas abiertas y relatos de informantes claves y reconstrucción de la realidad vivida desde la experiencia de los mismos estudiantes en varios lugares similares de la ciudad donde los estudiantes se congregan con motivos similares a los que promueven las congregaciones en la calle La Peta. El proceso completo duró un año y medio, aproximadamente.

Como un agregado final podemos señalar que el diagnóstico interventivo que reseñamos aquí tiene lugar en un ambiente físico, específico y desfavorable para muchos de sus usuarios. Por esta razón este estudio puede incluirse dentro del ámbito de la Psicología Ambiental. No pretendemos alargar este informe con un resumen de dicha rama disciplinar, sólo observamos que la temática tratada tiene que ver con la evaluación de un sector particular de la Universidad Central donde la relación entre las necesidades de los usuarios y las características físicas de la zona tiene importancia singular.

Los Usuarios

En la lista que sigue se puede apreciar una representación de los diferentes grupos de *stakeholders* detectados como usuarios de la calle. Estos son:

Los estudiantes que festejan allí o los “bebedores”. La mayoría son de la Universidad Central de Venezuela, pero hay otros usuarios que emplean la

calle de manera similar. La mayoría son jóvenes, aunque hemos detectado personas mayores cuyas características se describen más adelante.

Los vigilantes de la Universidad. No portan armas y frente a algunos de los usuarios, sobre todo de la Plaza Bolívar que queda justo fuera de la cerca que proteja la Ciudad Universitaria, están en desventaja. Vigilan las instalaciones universitarias, pero no pueden ver la Calle La Peta.

El Personal del estacionamiento del Estadio: Son empleados de la UCV cuya labor consiste en la vigilancia del estacionamiento del Estadio. No portan armas y de hecho, de noche se encierran en el estacionamiento del Estadio universitario tras rejas. Pueden ver la calle, pero sus labores no incluyen la vigilancia de la Calle La Peta en sí.

El Personal y los estudiantes de la Planta de Tratamiento de Agua (la PETA). Es una instalación universitaria donde se imparten clases, dictan conferencias y hacen trabajo investigativo. Hay clase hasta las ocho de la noche y el trabajo del laboratorio puede seguir hasta más tarde.

Los estudiantes y profesores transeúntes: Son personas que estacionan sus vehículos en la calle o en uno de los estacionamientos ubicados allí. También son personas que emplean la calle como una vía de acceso desde alguna parada de autobuses o el Metro hasta la UCV.

Los usuarios y empleados del Instituto de Previsión del Profesorado (IPP): Son profesores de la UCV que trabajan o usan las instalaciones que se encuentran en la calle.

Los usuarios y el personal de la Parroquia Universitaria: Consisten de los sacerdotes de la Parroquia Universitaria, y los estudiantes y demás personas que participan en los ritos o demás servicios de la institución. Incluye, además de los sacerdotes, al concesionario de un cafetín, el personal de una biblioteca y proveeduría de útiles escolares, y los miembros de los grupos asociados con la parroquia como la Clínica Jurídica, Alcohólicos Anónimos y Narcóticos Anónimos. La Parroquia no pertenece a la UCV pero muchas de sus actividades están centradas en la Universidad.

El Consejo de Preservación y Desarrollo (COPRED) de la UCV: Es el organismo encargado del mantenimiento y desarrollo físico de la Ciudad Universitaria.

Los comerciantes locales: Son los comerciantes de los establecimientos cercanos que venden mercancías a los estudiantes “bebedores” y los comerciantes informales que se han ubicado en la calle en las horas diurnas; la mayoría tienden a retirarse en el atardecer.

Los participantes en el Mercado de Corotos de Cafetal: En el momento de solicitar la publicación de este informe este mercado ya no está activo. Eran personas que vendían o compraban en un mercado al aire libre, con permiso para funcionar los días sábado en el Estadio Universitario.

Los Indigentes y residentes: Son personas que trabajan (“cuidan” o lavan los carros que se estacionan en la calle), deambulan por las aceras o viven a la intemperie o en el último piso del Estacionamiento del Estadio.

El Proceso de Recolección y Análisis de la Información

Se emplearon las técnicas de la observación y el uso de técnicas investigativas como el análisis de fotografías, notas de campo y diferentes tipos de entrevistas y cuestionarios. A continuación resumimos el uso de cada estrategia.

Observación y observación participante: Los estudiantes de pre- y postgrado que participaron en esta evaluación recorrieron la calle La Peta juntos el primer día de las actividades de campo. Subsecuentemente formaron grupos que tomaron turnos de observación que incluían vigilancias secuenciales y continuas de 24 horas. Luego de estas experiencias escribieron notas de campo sobre sus observaciones y las entregaron a la profesora encargada de los cursos. Algunos alumnos tomaron fotos digitales durante sus observaciones.

Entrevistas: Todos los alumnos participaron en la elaboración de entrevistas, basadas en parte en los resultados de las observaciones iniciales en el campo. Se administraron estas entrevistas a personas en todas las categorías de participantes identificadas que incluían los usuarios asociados con las instituciones y dependencias, los transeúntes y los estudiantes que festejaban en el lugar. Los resultados de las entrevistas fueron analizados por los alumnos como parte de sus actividades pedagógicas.

Notas de Campo: Todos los estudiantes elaboraron notas de campo que fueron entregadas a la profesora encargada del curso. Ella hizo resúmenes del

contenido de éstas y elaboró presentaciones en PowerPoint que se mostraron en las sesiones de clase. Luego hubo discusiones sobre el contenido.

El análisis de fotografías: Las fotografías tomadas por los alumnos fueron exhibidas tanto en sesiones de clase como en las reuniones de careo en que participaron personas que pertenecían a los grupos involucrados en actividades relacionadas con la calle. Tanto los resúmenes de las notas de campo como las fotografías formaron parte de las discusiones grupales.

Grupos de discusión: Miembros de los grupos de seguridad, personal de Planta de Tratamiento de Agua, un representante de la Parroquia Universitaria, representantes de COPRED y algunos de los estudiantes que empleaban la calle para festejos participaron en estas reuniones. Hubo cinco sesiones de clase donde contribuyeron con sus ideas y discutieron algunos compromisos, aunque no todos estaban presentes en todas las reuniones. Se recogieron los alcances de estas discusiones para la elaboración de los resultados que se presentan a continuación.

Un Breve Resumen de las Conclusiones de la Evaluación Participativa

Observaciones Generales

1. Muy pocos de los usuarios conocen todas las instituciones que allí funcionan.
2. Ningún grupo de usuarios toma en cuenta las necesidades de los otros grupos. Es más, creen que su presencia no afecta a los demás usuarios de la calle.

Observaciones Producto de la Problematicación Combinada de los Grupos Identificados

A continuación tenemos un resumen de las necesidades y reflexiones de los grupos usuarios con respecto a la calle, éstas se organizan temáticamente con relación a cada grupo identificado pero contienen las opiniones, inquietudes e informaciones de todos los participantes.

Los estudiantes que empleaban la calle como un lugar para festejar:

En la ciudad de Caracas abundan los espacios públicos de encuentro y distracción. El uso de “la calle” u otros espacios urbanos para estos propósitos tiene ventajas y desventajas, entre los primeros podemos mencionar el abaratamiento de los costos de la diversión, la irreverencia, la sensación de libertad y el sentido de pertenencia (en el caso de las universidades). Los jóvenes acuden a estos lugares en automóvil en pequeños grupos y a pesar de participar en intercambios limitados con otros grupos (para pedir prestado o prestar hielo o cigarrillos), no se incorporan con ellos en festividades grandes.

En un sentido negativo según los participantes, hay problemas de seguridad en estos lugares y la policía local tiende a desalojar a los usuarios con cierta frecuencia. Es común que los vecinos se quejen de la presencia de ellos. Estos espacios urbanos tienden a ser lugares aislados, oscuros y accesibles en automóvil. De hecho la presencia del carro es importante ya que los jóvenes los emplean para transportar la bebida y comida que van a consumir y se valen de ellos como un centro de actividades y música (para consumir y bailar). Hemos podido detectar y caracterizar cinco de estos lugares, además de los espacios de la UCV empleados con este fin. A continuación desarrollamos una descripción de estos espacios relacionados con la UCV.

Se pueden mencionar varios espacios similares a los antes nombrados en la UCV: De ellos se resaltan las “cervezadas” que inicialmente se realizaban en los espacios techados del pasillo de Derecho y cerca del comedor universitario. Luego de prohibirse estas actividades dentro de la Universidad, se utilizó la Plaza de los Estadios (ahora la Plaza Bolívar). Igualmente se puede mencionar el espacio conocido como “Tierra de Nadie” aledaño al Rectorado de la UCV, donde los universitarios, y aún la Parroquia Universitaria, organizaban fiestas donde se consumía cerveza.

En la Calle La Peta:

Los estudiantes identifican la calle como un lugar de reuniones para festejar y “quitar el estrés” de sus estudios. Estas personas perciben la calle como “La Parroquia” y están convencidos de que es parte de la Ciudad Universitaria, por lo que se sienten identificados con ella. Para las actividades de festejos es necesario el carro con música y el licor. Los comerciantes de la zona se han adaptado a las demandas de los estudiantes y han preparado

ofertas especiales para ellos. Éstos proveen “combos” que contienen el alcohol, algo como jugo de naranja para mezclar con el alcohol, vasos de cartón y hielo. Festejar en la calle es económico, y la presencia del carro permite no sólo disfrutar de la música, sino tener un punto de referencia (como una mesa en un restaurante) y un lugar para guardar las provisiones.

Muchos estudiantes van allí para “conocer” gente. Se entiende que la mayoría de los que festejan en el lugar son estudiantes, aunque hay personas que acuden a celebrar allí que no pertenecen a la comunidad universitaria. La presencia de los estudiantes tiende a “pacificar” la calle de noche y mientras estén en el lugar, otros usuarios más violentos no acuden allí. Sin embargo, hay consumo adictivo y pre-adictivo de alcohol entre ellos, y algunos de los estudiantes salen de la calle en sus carros en estado de ebriedad.

El ruido que proviene de los parlantes de los carros en el día crea disturbios, sobre todo para quienes trabajan en la Planta Experimental de Tratamiento de Agua. Estas personas han intentado en numerosas y malogradas tentativas negociar con los estudiantes que allí festejan. Sin embargo, aunque algunos de estos estudiantes se alejan de la Planta, en pocos minutos otros toman su lugar.

Los estudiantes que festejan allí han manifestado algunas necesidades, como por ejemplo baños y limpieza. Los estudiantes también intentan usar los baños de la Planta, pero los vigilantes no permiten este uso porque no hay ni instalaciones sanitarias suficientes ni personal de limpieza adecuado para tantos solicitantes. La acumulación de basura sobre todo en la forma de vidrio roto que proviene de las botellas vacías de licor es un problema para todos los demás usuarios. No hay un servicio regular de limpieza para la calle de parte de la municipalidad.

La Planta de Tratamiento de Agua (PETA):

Las clases en la Planta se han visto afectas considerablemente por la presencia de los estudiantes en las afuera de la institución. El horario de clase continua hasta las ocho de la noche y los estudiantes bebedores comienzan a reunirse desde tempranas horas de la tarde, iniciando en el fondo de la calle, pero gradualmente ocupando más espacio apropiándose de toda la calle hasta la entrada de la Parroquia.

Los profesores usuarios del Instituto de Previsión al Profesorado (IPP):

Estacionan sus vehículos de modo que incomoda a los usuarios de la PETA a pesar de la proximidad de dos estacionamientos. Se quejan del ruido y la suciedad de los estudiantes y de la inseguridad del lugar. Ha habido robo de vehículos y carteras por parte de personas no asociadas con la universidad. Además en los momentos de realizar el estudio había personas sin techo que deambulaban por la zona, algunas de las cuales sufrían de evidentes problemas psiquiátricos; su presencia incomodaba los usuarios de la PETA.

El Instituto de Previsión al Profesorado (IPP):

Los profesores y empleados del IPP usan la calle como un estacionamiento, lo cual obstaculiza el paso de los peatones, los camiones de servicios básicos y el acceso a la Planta de Tratamiento (PETA). Los vigilantes del IPP no consideran que deben supervisar la manera que los profesores estacionen sus vehículos. Las mismas quejas hechas por los miembros de la PETA se aplican en el caso de quienes asisten al IPP o trabajan allí: la suciedad, el ruido y la inseguridad.

La Parroquia Universitaria:

Hay preocupación por parte de los usuarios de la Parroquia por la seguridad, tanto de las instalaciones como de los mismos usuarios. Inclusive el sacerdote se quejó que, cuando se realizó el estudio, los domingos pocas personas asistían a misa debido a temores relacionados con la inseguridad. En los días laborales la Parroquia ofrece varios servicios a la comunidad, incluyendo sesiones de Alcohólicos Anónimos y Narcóticos Anónimos. Las personas que acudían a las reuniones debían pasar por un ambiente no propicio para quienes intentan lograr abstinencia de alcohol y drogas ilícitas.

Otros usuarios y “stakeholders”:

La COPRED (Consejo de Preservación y Desarrollo) actualmente diseña nuevas instalaciones que conducirán a la Plaza Bolívar (que queda detrás de la Calle La Peta). No se comenzará la construcción de estas nuevas instalaciones, sin embargo, en el futuro inmediato. Además, algunos de los mismos problemas de incompatibilidad entre los usuarios continuarán creando dificultades para todos.

Se detectaron también usuarios que no son estudiantes universitarios y han visitado la calle. Llegaban en carros rústicos costosos cerca de la medianoche, y permanecían en el lugar por horas. Eran hombres de más o menos treinta años y algunas muchachas jóvenes de menos de veinte años. Constituían una presencia perniciosa porque consumen drogas ilícitas, participaban en actividades sexuales de manera abierta, y estaban armados. Se les ha observado jugando con sus armas, apuntándolas a algunos de los indigentes que duermen cerca al estadio: es una conducta que puede calificarse como agresiva. Sólo estaban presentes cuando los alumnos “bebedores” se ausentaban.

Había indigentes que dormían en el estacionamiento del Estadio y cerca a la edificación del Estadio, casi al aire libre. Entre las personas que lavan y “cuidan” carros ha habido peleas y otras agresiones con armas blancas, botellas rotas y otros instrumentos peligrosos.

El impacto ambiental y estético:

El impacto ambiental era considerable. Residuos sólidos como latas vacías, botellas rotas, papeles y orina eran depositados después de las fiestas. La presencia de los indigentes tenía varios efectos sobre la limpieza de la calle: por un lado los “recogelatas” limpiaban los residuos de aluminio, por otro lado, como no había baños, las personas que residían dentro de y cerca de la calle eran responsables de aspectos como el material fecal depositado sobre la calle.

La presencia de indigentes y vendedores informales es cada día mayor. Sin embargo, la presencia de los vendedores informales tiende a proteger los demás usuarios debido a su permanencia en la calle. Son usuarios que conocen la zona y la observan durante todo el día. De noche, sin embargo, no están en el lugar, y su ausencia aumentaba la inseguridad de la zona.

Las Recomendaciones

El método de la IAP promueve el reconocimiento de los problemas y la generación de soluciones negociadas entre todos los usuarios. En el presente caso, sin embargo, hay usuarios que no fueron consultados, excepto en entrevistas diseñadas para averiguar sus papeles en la ecología general de la zona, es decir, en la interacción cotidiana en donde los actores se influyen mutuamente y crean las condiciones que contribuyen a la situación colectiva

de la calle. Los usuarios no incluidos en las negociaciones posteriores eran los comerciantes informales y los indigentes. Entre las razones para esta exclusión podemos mencionar:

1. Estas personas no formaban parte de la comunidad universitaria en un sentido formal a pesar de que su presencia influía sobre los demás usuarios.
2. En el caso de los indigentes, se decidió que sus necesidades requieren soluciones que obligan la participación de agencias estatales y organizaciones no gubernamentales. Sus necesidades incluyen viviendas dignas, trabajo remunerado, atención médica y, en algunos casos, servicios para atender sus adicciones y problemas de salud mental. En todo caso, se ha conversado con los demás usuarios para no recurrir a las fuerzas de orden para desalojarlos de la calle.
3. En el caso específico de los comerciantes informales se proponía integrarlos posteriormente en el proceso de negociación. Este grupo, además de no pertenecer a la comunidad universitaria, tiene lazos políticos que rebasan la capacidad negociadora del equipo evaluador participante.

Los participantes invitados a tomar parte en el proceso de negociación eran:

1. La Planta Experimental, representada por su directora.
2. EL IPP representado por el supervisor de Seguridad.
3. El Sacerdote de la Parroquia Universitaria.
4. El jefe de seguridad de la UCV.
5. Los estudiantes que festejan allí, tanto en la calle como en reuniones con algunos de ellos en la Escuela de Psicología.
6. Representantes de la COPRED.

La negociación consistía en reuniones cara-a-cara en el salón de clases donde se dictaba en curso en Intervención Ambiental en la Escuela de Psicología. En estas reuniones se trató de construir algunas posibles soluciones a esta problemática y entre estos se puede mencionar:

1. Se deben colocar a muy corto plazo conos de cementos o alguna barrera física frente a la Planta, para reducir el ruido que proviene de los vehículos que se estacionan allí para festejar. Para el momento de solicitar la publicación de este informe una barrera existe entre el IPP y el estacionamiento universitario. Existe además la necesidad urgente de

- dotar la calle de depósitos para la basura y de servicios regulares de limpieza. Nuevas instalaciones de luz eléctrica también son necesarias.
2. El Jefe de seguridad del IPP del tiempo en que se realizó esta evaluación, mencionó la posibilidad de abrir el último piso para los estudiantes universitarios que desean festejar en el lugar, y que en el estacionamiento de los estadios se reserven algunos puestos, en la primera planta, para los visitantes del IPP. Luego, en negociaciones con los demás usuarios se descartó esta última sugerencia. Los vigilantes del IPP no consideran que sea su responsabilidad vigilar la forma en que los profesores usuarios del IPP estacionen sus vehículos.
 3. Se podría pintar las paredes que bordean la calle. Se sugiera iniciar un concurso de graffiti entre los estudiantes para involucrarlos en el mantenimiento físico del lugar. De hecho algunos grupos han comenzado a pintar diseños, como los niños del Kinder Experimental del Instituto de Psicología de la UCV y los estudiantes de psicología que participaron en este estudio.
 4. Se puede contratar los servicios de una empresa para colocar baños portátiles para los estudiantes que festejan allí los viernes en la noche. Para cubrir los costos de este servicio, se puede cobrar una entrada mínima a los usuarios. Los estudiantes consultados expresaron su conformidad con esta medida.
 5. Se debe limitar el uso de la zona a estudiantes universitarias y sus acompañantes para poder festejar en el lugar. Sin embargo, existe el problema de la vigilancia de esta restricción. Se requiere que la vigilancia por parte de la UCV sea permanente. No obstante, el lugar es peligroso de noche y los vigilantes no están armados. Algunos de los usuarios nocturnos no universitarios hacen uso de armas de fuego y armas blancas y los vigilantes no están equipados para controlarlos.
 6. Ahora se han activado las dos barreras ya mencionadas entre el IPP y el estacionamiento, las cuales estaban abandonadas y sin uso. Es de notar, sin embargo, durante el periodo de la evaluación, cuando se intentó limitar el acceso de los estudiantes que festejan en el lugar, la calle se ha llenado de personas mucho más peligrosas y mal intencionadas. Se propone más bien limitar las áreas que pueden ser usados por los estudiantes, dotarlos de las instalaciones y servicios básicos que requieren y reforzar su presencia con vigilantes universitarios.
 7. A largo plazo se podría considerar el acondicionamiento de la calle con tarantines, mesas, baños permanentes, servicios de limpieza, recipientes para basura y vigilancia para darles a los estudiantes –cuya permanencia representa presencia universitaria en los linderos de esta institución, y seguridad para los demás usuarios – una acogida más sana y protegida.

8. Se ha observado el consumo pre-adictivo al alcohol entre los estudiantes. Se recomienda la ubicación de carteles y otros medios de comunicación pasivos para educar a los usuarios sobre este peligro, junto con las direcciones y teléfonos de Alcohólicos Anónimos.

Conclusiones

La calle puede considerarse como un inestable sistema ambiental de usuarios insatisfechos. A menudo las autoridades universitarias y otros grupos interesados recurren a la policía para resolver los problemas que surgen en el lugar. Estos problemas normalmente se relacionan con robos, violencia esporádica y molestias pobremente definidas, e inclusive, problemas de inseguridad importantes. La acción policial normalmente se limita al desalojo de los estudiantes que festejan en aquel espacio, y el resultado final de estas acciones es dejar el sitio en manos de los usuarios más peligrosos e indeseables. Este tenebroso ambiente social se aumenta con la oscuridad de la zona de noche y con su condición de calle ciega, oculta tras muros y un puente de la autopista; es una zona que no puede ser vista desde las vías urbanas más transitadas de la urbanización adyacente y la Ciudad Universitaria.

Consideramos que la presencia de los estudiantes que festejan en la calle representa una protección para la zona frente a la presencia de estos usuarios que son potencialmente peligrosos. Además constituyen una presencia universitaria en un área que compone parte de los bordes de la institución. En un principio los autores de este trabajo intentaban solicitar de estos usuarios que se organizaran en brigadas de orden y limpieza, pero con la imposibilidad de lograr esto, se decidió tomar en cuenta algunas de las necesidades que los estudiantes habían expresado por medio de las entrevistas y la observación sistemática. Es necesario proveer protección para ellos e instalaciones y amenidades que contribuyan a que su presencia sea beneficiosa para los demás usuarios. Estas instalaciones incluyen:

1. Baños portátiles.
2. Un sistema adecuado de alumbrado urbano.
3. Vigilancia.
4. Un sistema de control para los desperdicios que los estudiantes producen.
5. Estructuras pequeñas para la venta de artículos apropiados para un espacio universitario como libros y discos compactos.

Otras quejas tienen que ver con el deterioro físico, el ruido de los estudiantes que allí festejan, y los desperdicios que se acumulan cuando ha terminado su diversión. Relacionado con los problemas físicos también se puede mencionar lo relativo a los carros mal estacionados en la calle y la resultante congestión de vehículos y peatones. Muchos de estos problemas pueden ser resueltos con los cambios mencionados arriba: cestas para la basura y un servicio regular de recolección de los desperdicios, conos de cemento para impedir que los carros se estacionan en lugares inapropiados y atención al mantenimiento de las estructuras como las paredes y el pavimento.

Finalmente los autores de este informe consideran necesario una pequeña referencia a la noción de ambiente. Hemos asumido una postura ecologista en el sentido de una valorización del conjunto del sistema ambiental. Consideramos que todos los usuarios sean elementos de un conjunto complejo cuyas partes se interrelacionan de manera intrincada. Hay competencia por los recursos (espacio, silencio/ruido, el uso de las aceras, etc.) y al mismo tiempo hay interdependencia que ocurre de modos que muchos de los participantes ignoran. Como ejemplos podemos mencionar:

1. Los demás usuarios se quejan de la presencia de los estudiantes “bebedores” pero no se dan cuenta que el lugar es más seguro debido a su presencia.
2. Los vagabundos y “recogelatas” negocian con los desperdicios de los “bebedores” y en las condiciones actuales, constituyen una influencia que promueve la poca limpieza que hay.
3. Las instalaciones universitarias dan, a su vez, protección a los “bebedores”.
4. Los comerciantes informales se benefician de la presencia de todos los demás usuarios, especialmente los “bebedores” y a su vez brindan protección debido a su constante presencia y sus conocimientos sobre lo que es “normal” en la calle.

En otras palabras, se trata de un ecosistema social y físico inserto en los bordes entre la Ciudad Universitaria y la urbanización adyacente. Se alimenta positiva y negativamente de ambas regiones. Por medio de la problematización colectiva se propone que el sistema puede convertirse en un lugar más satisfactorio para todos los usuarios, y la psicología social comunitaria y ambiental es un instrumento importante para lograr esta meta.

Nota final:

Algunas condiciones han cambiado desde la terminación de este estudio. La evaluación ha concluido, y sólo se puede añadir algunas observaciones informales al respecto: por un lado, se ha colocado una barrera para impedir el acceso de los estudiantes a la calle más allá de la Planta de Tratamiento de Agua (PETA), aunque en menor grado siguen usando el espacio anterior a dicha defensa para congregarse. A consecuencia muchos de ellos se reúnen frente a las licorerías de Los Chaguaramos, sin la protección de la Universidad. Su actividad principal en estos lugares es consumir alcohol, sin la inclusión de música, baile e intercambios juveniles con grupos adyacentes. La inseguridad de la zona de La Peta es todavía un problema complejo para todos los usuarios. La presencia de los vendedores ambulantes ha aumentado considerablemente pero su estancia también depende de la presencia esporádica de la policía que a veces los desalojan. En breve: la Calle La Peta sigue presentando incomodidades para los usuarios.

Referencias

- Castells, M. (1992). *Política urbana, participación ciudadana y movimientos vecinales en América Latina*. Seminario efectuado en la Facultad de Arquitectura, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Cronick, K. (2006). *Evaluación participativa: Un modelo constructorista*. Trabajo de ascenso para ascender al nivel de Asociado en el escalafón universitario, Universidad Central de Venezuela. Mención publicación. (en prensa, Facultad de Humanidades y Educación).
- Fals, O. (1959). *Acción comunal en una vereda colombiana*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia - Monografías Sociológicas.
- Fals, O. (1979). Por la praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla. En O. Fals Borda (Ed.), *Crítica y política en las ciencias sociales: del debate teoría y práctica. Simposio Mundial de Cartagena*; Bogotá: Guadalupe.
- Fals, O. (1992). La ciencia y el pueblo: Nuevas reflexiones. En M. C. Salazar (Ed.), *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos*. Madrid, España: Editorial Popular, O.E.I. & Quinto Centenario.
- Fals, O. (2001). Participatory (action) research in social theory: Origins and challenges. En P. Reason y H. Bradbury (Eds.). *Handbook of Action Research Participative Inquiry and Practice*. London, UK: Sage Publications
- Guba, E.G. y Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park-California, USA: Sage.
- Lincoln, Y. (2001). Engaging sympathies: Relationships between action research and social constructivism. En P. Reason and H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research Participative inquiry and practice*. London, UK: Sage Publications.
- Rappaport, J. (1977). *Community Psychology, values, research and action*. Nueva York, USA: Holt, Rinehart and Winston.
- Sánchez, E. (1999). *La comunidad participativa*. Tesis doctoral defendida en la Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela, Caracas.

La experiencia familiar de niños provenientes de hogares intactos y hogares con sus padres separados²

Rosa Di Domenico Ragosta
rosadi.domenico@gmail.com

Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela

Resumen

Se investigó la experiencia familiar de niños provenientes de hogares tanto intactos como con sus padres separados, pertenecientes a los estratos socioeconómicos III (Clase Media Baja), IV (Pobreza Relativa) y V (Pobreza Crítica). La madre fue la persona valorizada y el padre generaba ambivalencia en los hogares intactos y en los separados, duelo por su ausencia. En los hogares del estrato IV con padres separados, prevalecieron los conflictos. Los niños de hogares intactos se presentaban emocionalmente resonantes, a pesar de las dificultades, así como aquellos que tenían padrastrros o cuyos padres, aún cuando estaban separados, seguían compartiendo la vivienda. Se concluye que una familia con ambos progenitores o figuras sustitutas apropiadas, produce un efecto favorable en el desarrollo del niño.

Palabras clave: *estrato socioeconómico, hogares con padres separados, hogares intactos, matricentrismo, ausencia paterna.*

Abstract

We investigated the family experience of children from intact homes with both their parents separated, belonging to the socioeconomic strata III (Class Medium Low), IV (Relative Poverty) and V (Critical Poverty). The mother was the person valued and father created ambivalence in the homes intact and the separate mourn his absence. In households with the stratum IV separated parents, prevailed conflicts. Children from intact homes were emotionally resonant, despite the difficulties, as well as those who were stepfathers or whose parents, when they were still separate, still sharing housing. It is concluded

² Este artículo resume los aspectos relevantes del trabajo con el mismo nombre presentado por la autora para ascender a la Categoría de Profesora Agregada en el escalafón universitario.

that a family with both parents or appropriate surrogate figures produces a favorable effect on the child's development.

Key words: *socioeconomic status, homes with separated parents, intact homes, matricentrism, paternal absence.*

La familia es un espacio de interrelaciones y experiencias significativas que orientan tanto la evolución como la acción del individuo dentro de la sociedad. Considerada como “(...) uno de los más importantes y cruciales contextos en que se produce el desarrollo humano” (Palacios y Rodrigo, 1998) su estudio representa un área fascinante, amplia y compleja dentro del campo de la Psicología. Para Manrique (2000), “es el ambiente biopsicosocial por excelencia para el desarrollo de los hijos” (p. 354). Hartup (1989) resalta que el estilo de la familia en que se desenvuelve el niño afecta sus expectativas, roles, creencias e interrelaciones de toda la vida al igual que su desarrollo cognoscitivo, emocional, social y físico.

En un trabajo anterior (Di Domenico, 2001) pudimos constatar lo significativo de las experiencias de separación y divorcio en un grupo de niños de clase media, para quienes la familia ejercía una función importante de apoyo y crianza. En los hogares con padres separados se evidenciaron dificultades e inestabilidad con pronunciado abandono afectivo, especialmente de la figura paterna y un marcado matricentrismo. Igualmente, fueron muy significativos los sentimientos de abandono, pérdida y soledad. En esta investigación, han surgido nuevas inquietudes referidas al estudio de casos pertenecientes a los estratos socioeconómicos con menos recursos de la población, ampliar el rango de edades de los mismos y aplicar otras técnicas para explorar la experiencia de cada uno.

Contexto Conceptual

La familia puede estudiarse desde diferentes perspectivas y es desde tales que debería ser conceptualizada. No obstante, una definición genérica podría considerarse la siguiente:

Se trata de la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia (Palacios y Rodrigo, 1998, p. 33).

En la definición anterior resaltan algunos elementos interesantes. En primer lugar, la idea de un proyecto vital común, compartido entre los miembros, lo que implica el compromiso a largo plazo. Este proyecto involucra metas, valores, roles, formas de interrelaciones, estrategias y pautas de crianza. En segundo lugar, destaca el concepto de apego como conducta que asegura la proximidad de los infantes a los adultos, asistencia y cuidados, estableciéndose como un núcleo constituyente de las relaciones familiares que se prologa y permanece a lo largo de todo el ciclo vital. De su organización y desarrollo dependerá, en gran medida, la manera como los individuos se relacionarán con los demás, se ajustarán a la vida social y desarrollarán o no trastornos en su personalidad. (Allen, Moore, Kupermic y Bell, 1998; Grossmann, Grossmann y Zimmermam, 1999; Newcomb y Loeb, 1999).

Según Palacios y Rodrigo (1998), la familia cumple una serie de funciones, una de ellas es las de servir de escenario donde se construyen las personas adultas con una determinada autoestima y sentido de sí mismo a partir de experiencias infantiles ligadas al apego, la seguridad y confianza que le brindaron los adultos significativos en su momento. Otra función es la de preparar al individuo para afrontar retos, asumir responsabilidades y compromisos que lo orientarán hacia la productividad, realización, logro de proyectos, motivación hacia el futuro e integración social. En este sentido, “es un lugar donde se encuentran multitud de oportunidades para madurar y desarrollar los recursos personales y (...) salir reforzados de las pruebas y retos de la vida” (Palacios y Rodrigo, 1998, p. 35).

Respecto a los tipos de estructuras familiares, además de la tradicional compuesta por padres e hijos y de la extensa, en la que se incorporan abuelos, tíos y otros familiares, Bray y Kelly (1998) clasificaron de la siguiente manera las familias contemporáneas: *Neotradicional*, aquella en que ambos adultos desean formar una familia y al pasar tres o cuatro años se parecerá a una en la que nunca ha habido divorcio y presenta relaciones positivas entre sus miembros; *Matriarcal*, en la que la madre tiene la custodia y está acostumbrada a dirigir la familia, y *Romántica*, cuando los adultos contraen matrimonio y sus expectativas son demasiado exageradas o irrealizables. Desde su inicio tratan de crear una familia en la que reine la felicidad y no son capaces de comprender las dificultades que puedan presentarse, por lo que es la estructura más propensa al divorcio. Santrock (2003) destaca que a raíz del divorcio o de la muerte de uno de los miembros de la pareja, se pueden organizar nuevas estructuras familiares, siendo éstas las más frecuentes: *con padrastro*, en la que la madre suele tener la custodia de los

hijos y al casarse nuevamente introduce en el hogar la figura del padrastro; *con madrastra*, en la que ocurre lo contrario al caso anterior, y, *combinada o compleja*, donde ambos padres tienen hijos de anteriores matrimonios o uniones que viven juntos en una nueva estructura familiar. González y Triana (1998) denominan *reconstruidas* aquellas familias en las que al menos uno de sus miembros proviene de una unión anterior.

Entre los enfoques teóricos sobre la familia, encontramos la *Perspectiva Sistémica*. Señala Minuchín (1977) que la familia es “un sistema abierto en transformación... que constantemente recibe y envía descargas de y desde el medio extrafamiliar, y se adapta a las diferentes demandas de las etapas del desarrollo que enfrenta” (p.84) Para Haley (1991), la familia como sistema social pasa por diversas etapas, cuando el proceso de desarrollo que recorre se perturba, aparecen el sufrimiento y las patologías mentales. Las etapas que componen el Ciclo Vital de la familia, descritas por este autor son: *el período de galanteo o noviazgo, el matrimonio, el embarazo, la crianza de los hijos, el nido vacío o destete de los padres, el retiro de la vida activa y la muerte*.

La *Perspectiva Ecológica de la Familia* plantea que “las familias poseen (...) cualidades como la de existir en una ubicación geográfica, en un contexto histórico y cultural, de disponer de una calidad de vida y un status social.” (Recagno – Puente, 2002). La Teoría Ecológica de Bronfenbrenner (1987) concibe al niño desarrollándose dentro de un sistema complejo de relaciones afectadas por múltiples niveles del ambiente más próximo y consiste en un conjunto de sistemas que van desde las interacciones personales cercanas hasta las extensas influencias basadas en la cultura. Estudia el progreso de la mutua acomodación entre un ser humano activo en crecimiento y las propiedades cambiantes de los ambientes inmediatos en los que vive, la forma como este proceso es influido por las relaciones entre esos ambientes y por contextos mayores donde están incluidos.

De esta forma, “El ambiente ecológico se concibe como un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente” (Bronfenbrenner, 1987, p.23) Desde esta perspectiva, y según Platone (2002), investigar a la familia implica tanto el análisis de las transacciones entre los miembros del sistema, patrones de comunicación, presencia y resolución de problemas, cohesión de los miembros, adaptación a los cambios, así como, los contextos sociales, culturales y económicos que la caracterizan. Otro enfoque interesante acerca de la familia es el de Dunn y Plomin (1997) quienes hablan del “*ambiente no compartido*” o “*familiar*

único”, crucial en la formación de la personalidad de cada individuo. Las experiencias y relaciones, las negociaciones con el entorno son los factores que promueven las oportunidades y estrategias particulares de adaptación y diferenciación. En el transcurso de la vida familiar, las separaciones, pérdidas, éxitos y fracasos marcan la experiencia subjetiva de cada miembro en particular y tienen un efecto determinante en su desarrollo. Por su parte, las *tendencias psicoanalíticas* en sus aproximaciones a la familia, han privilegiado la relación diádica madre – hijo con incorporación tardía del padre, en el Complejo de Edipo. Resalta Scarano (2005) que, según las nuevas ampliaciones que el psicoanálisis ha hecho sobre éste, se hace énfasis en la importancia de la relación con los padres en el crecimiento psicológico. En la medida en que se cuente con unos progenitores que favorezcan la capacidad de pensar y estimulen el gusto y el esfuerzo por el conocimiento, este hijo o hija se orientará hacia una vida rica en experiencias que beneficiarán su evolución.

Para Winnicott (1996) la familia se “adquiere” a través de un difícil proceso, en el que no se trata únicamente de quienes la integran en la realidad sino de cómo se va formando, subjetivamente, para el niño. Es por ello, que cada uno de los miembros tiene *su familia*. Berenstein (1992) la define como “una producción humana (...) básicamente simbólica” (p.17), y un factor de humanización que tiene a su cargo transmitirla, principalmente, a través del lenguaje como producto humano. En este sentido, es mediante él que el individuo “(...) es algo más que el funcionamiento armónico de sus órganos y la familia algo más que una reunión de personas que conviven durante un tiempo prolongado en un lugar determinado” (p.17).

En relación con la familia cuyos padres están separados, en ellas ha ocurrido un proceso de ruptura de la relación interpersonal de la pareja, sea matrimonio o unión concubinaria. Para González y Triana (1998), esta experiencia se concibe como una transición, o sea, la evolución de un núcleo familiar hacia la vida independiente de dos personas adultas o hacia otra estructura. Asimismo, puede conllevar importantes desajustes y requerir adaptaciones nuevas en las relaciones que se establecen dentro de los diversos componentes del sistema. Las separaciones y divorcios van a dar origen a una diversidad de grupos familiares como búsqueda de reestructuración del mismo, que pueden ir desde las conformadas por progenitores únicos con hijos únicos hasta aquellas compuestas por padres divorciados e hijos de diversos matrimonios. Según Oliverio (1987), en este último tipo de familia el número de abuelos, tíos y primos es doble, lo que cambia totalmente la estructura tradicional. Señala la mencionada autora,

que en el matrimonio las parejas tratan de organizar una convivencia, que de no funcionar ni aportar las gratificaciones esperadas, se disolverá con una separación o un divorcio, idea que comparte Urdaneta (1986). De esta forma, no es una escogencia definitiva. Las separaciones con frecuencia están precedidas por un periodo en el que los miembros de la pareja se descalifican o ignoran entre sí, lo que provoca dificultades en la autoestima y desajustes personales que entorpecen el grado de adaptación de la persona a su nueva vida en solitario.

De acuerdo con González y Triana (1998), son frecuentes los sentimientos de incredulidad, que progresivamente dan paso al enfado, angustia y pánico intenso por la incertidumbre ante el futuro. No obstante, algunas mujeres que en su matrimonio se sentían anuladas y su vida giraba en torno a su pareja e hijos, pueden sentir la separación como una oportunidad de encontrarse a sí mismas, con sus deseos y proyectos. Este proceso de crecimiento personal también puede ocurrir en los hombres, al descubrir otras dimensiones en la paternidad o en su masculinidad, que les produce satisfacciones novedosas. Los hijos de una pareja que se separa pasan, inevitablemente, por períodos de inestabilidad y crisis al enfrentar esta situación en sus vidas. Son frecuentes las reacciones iniciales de tristeza, miedo, inseguridad, confusión, ira, resentimiento acompañados de auto culpabilización o fantasías de reconciliación de la pareja parental. Wallerstein (1983) destaca que deben desarrollar una serie de tareas que les permita recuperar progresivamente el reajuste personal, tales como: a) reconocer la realidad de la ruptura, b) desligarse del conflicto entre los padres y reanudar las costumbres y actividades cotidianas, c) afrontar los sentimientos de pérdida o rechazo, d) dejar de culpar a los progenitores y a sí mismos o mismas, e) aceptar la permanencia del divorcio y renunciar a las fantasías de reconciliación, y, f) recobrar confianza en las relaciones de pareja, tarea que en la adolescencia pone a prueba su propia actitud hacia el emparejamiento.

Por su parte, la familia venezolana ha sido estudiada desde diferentes perspectivas, destacándose su carácter heterogéneo y diversidad (De Viana, 2000). Este hecho parece ser válido en los diferentes estratos socioeconómicos, pudiéndose observar una variedad de tipos de hogares en los que prevalecen aquellos presididos por mujeres. Asimismo, se observan familias formadas por la madre divorciada o separada y sus hijos, algunas por el padre divorciado o separado e hijos, solteros solos, madres solteras solas, parejas casadas o unidas en concubinato con o sin hijos. La familia nuclear parece haber dado paso nuevamente a las extendidas, en las que se

vive con los abuelos, tíos y otros parientes debido a la dificultad que puede representar adquirir una vivienda propia.

En los estratos medios, la familia venezolana se caracteriza por una serie de hechos descritos por De Viana (2000). En primer lugar, el rol de la mujer en el mercado de trabajo no como consecuencia de dificultades económicas sino como una búsqueda psicológica de autonomía y cuestionamiento de los roles tradicionalmente masculinos. Lo anterior, ha traído como una de sus consecuencias, la redefinición en los roles masculinos respecto al manejo del hogar y crianza de los hijos, inclusive, el ejercicio de la paternidad luego del divorcio como “padres solos”. Esto significa afrontar tareas domésticas y el equilibrio entre el tiempo que dedican al trabajo y al cuidado de los hijos. Otro hecho típico de este estrato que menciona De Viana (2000), es la gran cantidad de parejas maduras que viven solas después de uno o varios matrimonios y de haber emancipado a los hijos, debido al aumento de las expectativas de vida. Ello trae consigo otro evento, que es la posibilidad de presenciar la llegada de los nietos a la adultez.

Por su parte, en los estratos bajos o sectores populares, muchos niños viven en estructuras familiares “representadas por la madre y los hijos que conviven con otros núcleos familiares no necesariamente consanguíneos” (Platone, 2002, p. 67) cuyas características son, entre otras, el predominio de relaciones conyugales inestables, donde la madre representa el centro afectivo organizador de la vida familiar, el padre es una imagen periférica, los hijos de mayor edad con frecuencia se encargan del cuidado de los hermanos más pequeños y la abuela o la tía suple a la madre en el cuidado de los hijos cuando ésta trabaja. Igualmente, los niños desde muy temprana edad comienzan a ayudar en la economía familiar con pequeños trabajos remunerados (Lodo-Platone, 2002). Otra característica estructural de la familia popular, de acuerdo con Lodo-Platone (2002), es la importancia de los habitantes del barrio y otros familiares del niño como redes de apoyo que lo cuidan al quedarse solos en sus casas bajo la supervisión de vecinos, primos, cuñados y otras personas. Adicionalmente, y como típica de estos estratos, encontramos la *familia extensa modificada* (Hurtado, 1995), en la que, a partir de un núcleo central de la casa, que contiene áreas comunes como la cocina y los servicios básicos, se van construyendo habitaciones para otros núcleos familiares.

Esta estructura se origina como resultado de las condiciones económicas actuales de vida, donde es casi imposible a una sola familia,

especialmente cuando está representada por la madre trabajadora con los hijos, mantener un techo propio. Para Otalora y Mora (2004) ella “sobrevive a la adversidad que significan la escasez y las condiciones generales de marginalidad” (p.77) gracias a la ayuda mutua que se prestan sus integrantes entre sí. En este sentido, las familias se van extendiendo al ampliarse las casas con llegada de nuevos miembros y en particular al casarse los hijos.

De esta manera, son familias numerosas, con ingresos insuficientes, hijos de diferentes uniones de la madre quien soporta la carga económica del hogar con precariedad, utiliza el castigo físico como modo de disciplina y presenta las normas de manera poco explícita. Arriagada (2000) señala que los hogares pobres son generalmente extensos pudiendo incluir varias generaciones y compuestos, ya que los conforman miembros adicionales a la familia nuclear, asimismo, entre ellos predominan aquellos con la jefatura femenina. En muchos casos, son familias consideradas “excluidas” (Recagno-Puente, 2002) que “conforman un tejido social débil en cuanto a su capacidad de generar formas de organización que respondan a objetivos distintos de los que ya tienen pautados por las necesidades de sobrevivencia” (p.87) Para Moreno (2000) es la *familia mayoritaria* en Venezuela con un tipo y estructura propia, que internamente está fuertemente estructurada como forma de vida. Dicho autor, la califica como *matricentrada* por estar agrupada alrededor de la madre y resalta como una consecuencia significativa de este hecho, *un vacío de padre*, “un hueco cuyas paredes están hechas de nostalgia, rabia y demanda” (p.455). No obstante, la carencia de éste no es lo que produce la delincuencia sino la de la madre. Un papel fundamental en esta estructura familiar lo desempeñan las abuelas por línea materna, señalando Hurtado (1995) que,

(...) la abuela se convierte en el núcleo de la reciprocidad familiar en la medida en que el hombre está ausente (...) impulsa la continuidad y la integración de la familia (...) y hace posible la gestión y distribución a todo el grupo familiar de los recursos sociofamiliares respecto a la crianza y socialización de los nietos, a las ayudas económicas y morales (consejos) y sobre todo al desempeño de la autoridad (...) (p. 6)

Es importante resaltar que la familia popular venezolana posee una estructura y dinámica propia y lejos de ser una familia desintegrada, atípica o disfuncional, es más bien una familia “transformada en su estructura y sus relaciones por las condiciones culturales y materiales en las cuales tiene que

vivir” (Otalora y Mora, 2004, p. 99). Es desde esta perspectiva que debe ser estudiada para poder comprenderla en su real dimensión.

Problema de investigación

Tanto de la revisión teórica anterior, como del interés por continuar con la línea de investigación sobre las características de la familia venezolana, desde la perspectiva de sus integrantes, emergió el siguiente problema:

¿Cuál es la experiencia familiar de niños provenientes tanto de hogares intactos como de hogares con sus padres separados, pertenecientes a los estratos III (Clase Media Baja), IV (Pobreza Relativa) y V (Pobreza Crítica) de la población venezolana?

Dicha experiencia se refería a la forma como cada niño había construido subjetivamente las vivencias de su vida en familia, por ello, el problema permitió formular otras interrogantes relacionadas, a las que se pretendió dar respuesta en esta investigación, tales como: ¿Cuáles eran los estados emocionales subjetivos y las vivencias de los niños con relación a sus familias?, ¿Qué tipos de vínculos habían establecido con ellas? ¿Dichas experiencias sobre la familia venezolana, tenían relación con las reportadas por la literatura revisada? Igualmente, surgieron datos relacionados con la forma en que los casos estudiados percibían aspectos de su entorno tales como la escuela, la relación con los vecinos y la inseguridad en sus comunidades.

Objetivos de Investigación

Se perfilaron los siguientes objetivos generales de investigación: a) Conocer las características de su grupo familiar, según la experiencia de niños venezolanos provenientes de hogares intactos y pertenecientes a los estratos socioeconómicos III (Clase Media Baja), IV (Pobreza Relativa) y V (Pobreza Crítica) de la población, b) Conocer las características de su grupo familiar, según la experiencia de niños venezolanos provenientes de hogares con sus padres separados y pertenecientes a los estratos socioeconómicos III (Clase Media Baja), IV (Pobreza Relativa) y V (Pobreza Crítica) de la población, c) Realizar comparaciones de tipo cualitativo acerca de las características de cada grupo familiar descrito por los niños venezolanos en los objetivos anteriores.

Método

El Tipo de Investigación

Se realizó una investigación exploratoria y cualitativa, trabajándose con un grupo de niños, a quienes se les aplicaron un conjunto de instrumentos con el objeto de conocer sus experiencias y la manera como cada uno había construido su mundo particular. De esta forma, se pudieron obtener tanto detalles sobre sus vidas, desde una perspectiva holística, como de las personas significativas que los rodeaban e “información sobre la familia, cultura, antecedentes del desarrollo, educativos, económicos... y actividades y pensamientos de la persona” (Aiken, 1996, p.354).

Los Niños que Participaron en el Estudio

El estudio se llevó a cabo con niños venezolanos provenientes tanto de hogares intactos, entendiéndose por tales, aquellos en los que los padres biológicos vivían con él, como de hogares con los padres separados. Los niños seleccionados, veintitrés en su totalidad, 8 hembras y 15 varones, cursantes entre 4º y 6º grado de Educación Básica, tuvieron edades comprendidas entre los 10 y 13 años. La selección de este rango responde a la continuación de la ya mencionada línea de investigación, en otros estratos de la población y edades.

Las Técnicas Utilizadas

Se utilizaron el Test del Dibujo de la Familia de Luis Corman (1967), historia relatada en relación con el dibujo realizado y entrevistas a profundidad, con el fin de analizar en detalle los datos aportados por cada uno de ellos. El estrato socioeconómico al que pertenecían los niños, se estableció mediante el Método Graffar – Méndez Castellano, adaptado a Venezuela por Méndez y Méndez (1994). En el caso de las entrevistas, fueron no directivas, comenzando con una pregunta abierta tal como: “Háblame de ti, tu vida” y a partir de las respuestas que emergieron, se exploraron aspectos referidos a cómo estaba constituida su familia, descripción de la misma, cómo era el modo de ser de cada uno de sus familiares, cómo era su relación con ellos, cómo se sentía respecto de su familia y la relación entre sus padres, cómo era su nueva familia, de ser el caso, cómo se sentía en ella, indagación sobre pautas de crianza, redes de apoyo y cualquier otra pregunta que pudo ayudar en la comprensión de la forma en que cada niño describía a su grupo familiar y a sí mismo.

El Procedimiento de Recolección de los Datos

La investigación se ejecutó en dos etapas. Durante la primera, se realizaron los contactos con la institución y se seleccionaron los niños que participarían en el trabajo. En la segunda, se llevaron a cabo las entrevistas, con análisis y discusión de resultados y formulación de conclusiones.

Análisis de los datos

Los datos se examinaron de acuerdo con el estrato socioeconómico y tipo de hogar. El análisis del Test del Dibujo de la Familia se realizó según el método establecido por Corman (1967), considerando tanto los aspectos relacionados con la representación gráfica como con la encuesta. Estos datos, así como los que emergieron, tanto de las entrevistas, como de las historias elaboradas por los niños en cada dibujo realizado, se estudiaron e integraron, realizando los siguientes pasos: Identificación de *Temas* lo que condujo a la *Codificación abierta*, estableciéndose *Categorías*; y *Codificación axial*, ya que en algunos casos, las categorías se descompusieron en otras más pequeñas o *subcategorías*. Los nombres que se colocaron a las unidades de análisis, intentaron reflejar la experiencia que los niños mostraban en sus discursos. Es de resaltar que por tratarse de una investigación cualitativa, los resultados son propios de los grupos de niños estudiados y no pueden generalizarse. Seguidamente se presenta, a manera de ejemplo, el cuadro resumen de los temas (en negritas), las categorías (en cursivas) y las subcategorías (subrayadas) que emergieron del discurso de los niños del estrato IV provenientes de hogares con padres separados.

Tabla 1

Hogares con sus padres separados - Estrato IV — Pobreza relativa. Clase obrera

<i>Temas</i>	<i>Categorías</i>	<i>Subcategorías</i>
- La familia	<i>-Qué es la familia</i>	<u>Me gusta mi familia</u>
	<i>-Disciplina familiar</i>	<u>Pautas de castigo</u> <u>Pautas de premio</u>
	<i>-Responsabilidades familiares</i>	<u>Atiendo a familiares</u>
	<i>-Esparcimiento familiar</i>	
	<i>-Problemas familiares</i>	<u>Consumo de drogas</u> <u>Malestar por consumo de familiares</u> <u>Discusiones</u> <u>Consumo de alcohol</u>

		<u>Embarazo inesperado</u> <u>Ambiente agresivo</u> <u>Violencia doméstica</u>
	<i>-Resolución de problemas familiares</i>	
	<i>-Vivimos todos juntos</i>	<u>Hacinamiento</u>
-La madre, figura importante	<i>-La madre, centro de la vida familiar</i>	
-Abandono materno		
-Ausencia paterna.		
-Conflictos con la figura masculina	<i>-Duelo por abandono del padre</i> <i>-Rabia por abandono del padre</i> <i>-Mi papá me niega</i> <i>-Padre, figura denigrada</i> <i>-Mi abuelo paterno me cae mal</i>	
-El padre, figura significativa	<i>-El padre, eje del hogar</i> <i>-Me gusta mi papá</i>	
-Nuevas parejas	<i>-Nuevas parejas padre</i>	
-Múltiples parejas	<i>-Los novios de mi mamá</i> <i>-El novio actual de mi mamá me gusta</i> <i>-Las esposas de mi papá</i>	
-Figura sustituta	<i>-Importancia del padrastro</i>	
-Relaciones fraternas	<i>-Prefiero a mi hermano (a)</i> <i>-Mi hermanita se porta bien</i> <i>-Engañan a mi hermanita</i> <i>-Conflictos con hermanos (as)</i>	
-Importancia de los primos	<i>-Relaciones con los primos por línea materna</i> <i>-Mi abuela es un recuerdo</i>	
-Duelo por pérdida de abuela materna		<u>Abuela materna, cuidadora</u> <u>Me gusta mi abuelo</u> <u>Mis tíos (as) me cuidan</u>
-Redes de apoyo	<i>-Cooperación de la familia materna</i>	<u>Abuela paterna, cuidadora</u>
	<i>-Cooperación de la familia paterna</i> <i>-Cooperación de la comunidad</i>	<u>Mi vecina me ayuda</u> <u>Me gusta la escuela</u>
		<u>Problemas escolares</u>

	-La escuela	
-Problemas económicos	-Trabajo en la calle -Pedir prestado	
-Ambiente inseguro		<u>Imagen negativa de sí mismo</u>
-Autodefinición	-Como soy yo. -Quiero parecerme a... -Mis metas	
-Tiempo libre		

Asimismo, a continuación se muestra un ejemplo del análisis de las entrevistas de uno de los niños, J.I, de 11 años, proveniente del Estrato V (Pobreza crítica) y hogar con padres separados, en el tema relativo a las Redes de Apoyo. A partir de sus palabras se delimitó la categoría *Cooperación de la comunidad*, y las subcategorías Mi vecina me cuida y Nos prestaron el cuarto. En relación con la primera, expresó:

Cuando no estoy con mamá me cuida W. mi vecina, me quedo allá, duermo allá, me da de comer, me trata bien, me ayuda con las tareas.

En cuanto a la segunda, refirió que vivía en una habitación “prestada” por una persona, en condiciones de mucha pobreza y privación sociocultural, con su mamá y hermanos.

Vivimos en casa de una señora en el barrio, no pagamos, tuvimos que mudarnos de la otra casa, porque no podíamos pagar el alquiler... ella nos prestó ese cuarto desde hace un año

En cuanto al Test de la Familia, se presentan aspectos del análisis de los dibujos de los niños provenientes del Estrato III. Clase Media Baja, hogares íntactos:

Cada caso representó a su propia familia lo que puede significar que mantenían un estrecho vínculo con la misma... En general, los dibujos tuvieron trazados firmes y continuos, con uso proporcionado del espacio, línea base, detalles y pocas borraduras. La estructura era realista, y a nivel cognitivo, evidenciaban un desarrollo adecuado para la edad de los niños,

con recursos intelectuales, lo que se manifestaba en su buen desempeño académico. En todos los casos, el padre fue dibujado en primer lugar, aunque en G. resaltaron los conflictos con éste. Las familias tenían expresiones felices y se la llevaban bien, pero paralelamente reflejaban relaciones difíciles con la figura paterna, e idealizadas con la madre, tal como ocurría en la vida real de los casos. No hubo miembros de la familia excluidos y el padre fue la persona desvalorizada en la encuesta y las historias tanto en el caso de G. como en R. Asimismo, las relaciones conflictivas se manifestaron hacia él. La figura valorizada y que se portaba bien en todos los casos fue la madre. La identificación se estableció con personas del propio sexo. Las actividades recreativas en familia consistieron en salir al parque, ver televisión y comer juntos, similares a las que realizaban en su cotidianidad. Las buenas conductas fueron premiadas por la madre regalando objetos, los castigos consistieron en regaños, pero en el caso de G. fueron él y el resto de la familia quienes impusieron el castigo, privando al padre de su cariño. Las historias fueron relatadas en forma de cuento con temporalidad y manejo adecuado del lenguaje, expresando situaciones familiares típicas.

Discusión

La Experiencia Familiar

Se pudo observar que, tal como señalan Dunn y Plomin (1997), cada uno de los niños ha elaborado una experiencia propia y subjetiva acerca de su mundo familiar, que orienta su percepción del mismo y tiene un efecto determinante tanto en el desarrollo de su personalidad como en la manera en que va a enfrentar los diversos acontecimientos que en ella ocurran. De esta forma, tendieron a definir a sus familias basándose en sus funciones de apoyo y afecto, enfatizando términos como amor, confianza, amistad y satisfacción con la propia, sin tomar en cuenta los conflictos que en ella pudieran presentarse. En los casos en que éstos fueron considerados, específicamente aquellos del estrato IV, sus familias eran igualmente percibidas como un factor de protección y cuidado, independientemente del tipo de hogar al que pertenecían. Esto se evidenció también en sus dibujos, que reflejaban familias idealizadas y felices, distintas a las que tenían en la vida real. Esto demuestra que la familia es el centro de la vida personal, emocional y social de los niños entrevistados.

Tal como señalan Manrique (2000), Palacios y Rodrigo (1998) y Bronfenbrenner (1978), es un espacio de interrelaciones significativas que marca la forma de desenvolverse en un contexto más amplio y un microsistema que prepara al individuo para la vida en sociedad. Igualmente, representa una fuente de apoyo, afecto y seguridad para los hijos. Podemos afirmar que, en general, las familias de los casos estudiados cumplen con estas funciones, evidentemente, algunas de una forma más apropiada que otras, no obstante y tal como destaca De Viana (2000), aún cuando puedan tener dificultades en su seno, son un elemento de asistencia ante los conflictos externos o internos que puedan presentarse para el individuo.

Otro aspecto a considerar es que los casos provenientes tanto de hogares intactos como con sus padres separados y pertenecientes al estrato III, manifestaron, en general, una vida familiar más tranquila en la que aún cuando pudiese haber situaciones problemáticas, se amortiguaban ya que no existía en nivel de pobreza, privación, violencia, carencia y dificultades socio económicas que rodeaban a aquellos de los otros estratos. Así, a medida que empeora la condición en que viven los niños, su vida se hace más complicada, particularmente en aquellos casos en que no cuentan con la figura paterna o una sustituta que les brinde estabilidad emocional y personal, agravándose la situación si, adicionalmente al abandono del padre, la figura poco presente o que abandona es la materna.

En este sentido, Moreno (2000) señala el alto riesgo de una delincuencia agresiva, implacable e irrecuperable que podría darse en este caso. No obstante, cuando el hogar está compuesto por ambos progenitores o cuando en ausencia del padre, había un padrastro con quien se mantenía una buena relación, se pudo apreciar que los niños, independientemente del nivel de pobreza, vivían de una manera mucho más organizada a pesar de las carencias económicas, y presentaban a nivel general, mayor resonancia afectiva y mejor rendimiento académico. Esto apunta hacia la relevancia que tiene la organización familiar en el desarrollo adecuado del niño, en todas las esferas de su personalidad, especialmente si se trata de una familia en la que el padre y la madre o unas figuras sustitutas adecuadas, están presentes y responden a las demandas del niño en cuanto a educación, cuidados y relaciones de apego seguras, independientemente del nivel de pobreza en que pueda vivir.

Otro elemento importante tiene que ver con el uso del castigo físico que podía llegar a la violencia, presente en los hogares del estrato IV tanto intactos como separados, como forma de educar a los niños y que les marca

un modelo de relación con el otro en el que el uso de la agresión se legitima. Este hecho, en ausencia de otros referentes para disciplinar a los hijos, está estrechamente ligado a la situación de pobreza, y ha sido igualmente referido por Lodo-Platone (2002) como típico de los estratos populares. Por su parte, las recompensas estuvieron basadas en comprarles objetos, y no se observó el afecto como premio.

De esta forma, el buen comportamiento o bien es ignorado o se encuentra estimulado por elementos materiales. Igualmente, e independientemente del tipo de hogar, los niños de los estratos IV y V manifestaron tener una serie de responsabilidades familiares a lo largo de todo el día, hecho resaltado por el Centro de Estudios sobre Crecimiento y Desarrollo de la Población Venezolana (FUNDACREDESA, 2001) como típico de los mismos. Esta serie de tareas en el hogar, si bien permiten crear en el individuo un sentido de responsabilidad e independencia, por ser exageradas y estar algunas por encima de la capacidad del niño, les limita el tiempo de estudio, lo que, aunado a la falta de apoyo y motivación en sus actividades escolares, repercutían de manera negativa en sus calificaciones escolares, tal como ellos lo relataron en las entrevistas. Esto se agravaba en los hogares separados, y en el caso de los varones, que adicionalmente presentaron problemas de conducta. Asimismo, eran ellos quienes realizaban pequeños trabajos para ayudar en la economía familiar, lo que también describió Lodo – Platone (2002) como frecuente en este tipo de población.

Pudimos observar que, en todos los casos estudiados, la distracción familiar era poco variada, centrada principalmente en ver televisión o realizar paseos, lo que tal vez se relacione con las restricciones que tienen, desde el punto de vista económico, para realizar otro tipo de esparcimiento. Este hecho, impide un desarrollo más amplio de la personalidad, al limitar el acceso a actividades culturales que enriquecen la vida intelectual y emocional de los niños. En los casos pertenecientes tanto al estrato IV como al V y provenientes de hogares con sus padres separados, se evidenció tanto una serie de problemas familiares como de tipo social que angustiaban y preocupaban a los niños.

De esta forma, el consumo de sustancias como drogas o alcohol, las discusiones y peleas, el embarazo inesperado, la agresión física, la violencia doméstica, el no tener dinero para los gastos y la inseguridad en el barrio fueron hechos señalados por los niños ante los cuales se mostraban asustados pero resignados y pasivos como parte de una forma de vida a la que parecían estar acostumbrados y en la que no se planteaban soluciones. En los hogares

del estrato IV se presentaron familias extensas modificadas, tal como las describen Hurtado (1995), Platone (2002) y Otálora y Mora (2004).

En este sentido, diversos familiares que habitaban la misma casa, se ocupaban, precariamente, de la manutención del hogar y colaboraban en el cuidado de los niños. Igualmente, en todos los hogares separados, y especialmente los del estrato IV, se presentaron familias reconstruidas, similares a las expuestas por González y Triana (1998), en las que había hijos de las uniones anteriores, padrastro y madrastra. Las del V, si bien tendieron a ser nucleares, vivían en espacios reducidos y en situación de hacinamiento, sin las condiciones necesarias para que los niños se desarrollaran de una manera adecuada. Fueron los de este estrato quienes presentaron el resultado de un proceso de privación sociocultural crónica ya que se observaban de menor tamaño y más delgados que los niños de los otros niveles, parecían no comprender las preguntas que se les formulaban y se expresaban con dificultad, utilizando pocas palabras.

La Madre y el Padre

Para todos los casos estudiados, la madre fue la persona más significativa dentro de su vida familiar, hacia quien experimentaban profundos sentimientos de afecto, apego, seguridad y confianza. Este hecho ha sido descrito en otras investigaciones como las de Moreno (2000) y Di Domenico (2001), y resalta el carácter matricentrado de la familia venezolana, independientemente de que el hogar sea intacto o separado. La experiencia respecto de la figura materna es de alguien estable, por ser quien, en general, se ocupa de las necesidades de los niños tanto personales como académicas desde pequeños. Igualmente, una vez separadas las parejas, los hijos se quedan con la madre, lo que afianza la estructura mencionada como típica de los hogares venezolanos y reforzada legalmente, puesto que desde esta perspectiva se privilegia otorgarle a ella el cuidado de los hijos menores de siete años.

En el caso de los hogares intactos, si bien el padre fue una persona presente, con él se mantenía una relación variable, siendo descrito como muy bueno u hostil o como distante a pesar de cumplir con sus funciones de manutención del hogar. En los hogares separados, el padre fue, en líneas generales, descrito como ausente y descalificado por parte de los niños, particularmente aquellos pertenecientes a los estratos IV y V. Esto se manifestaba también en conflictos con otras figuras masculinas

principalmente por línea paterna, con quienes tanto hembras como varones tendían a mantener relaciones difíciles.

Es de resaltar que, aquellos casos que, además de haber sido abandonados por su padre, sabían que éste se había unido a otra persona y tenía hijos con ella, expresaron sentimientos de rabia intensos en comparación con aquellos que desconocían el paradero del mismo, cuya experiencia afectiva principal era de duelo y tristeza. Este panorama cambiaba cuando el padre, a pesar de estar separado de la madre, seguía viviendo en la misma casa y era una persona cercana y afectuosa para el niño, lo que le brindaba seguridad, evidenciando mayor organización personal y afectiva que aquellos casos en que el padre era una persona francamente ausente y generaba sentimientos de rabia, dolor y añoranza, tal como lo señalaron Guidubaldi y Perry (1985).

La ausencia paterna en los hogares venezolanos también ha sido descrita en la literatura por autores como Moreno (1997, 2000) y es un hecho que pudimos constatar en una experiencia anterior, que se presenta independientemente del estrato socioeconómico (Di Domenico, 2001). En función de lo que hemos estado señalando, vale recordar que para Winnicott (1996), el padre entra en la vida psicológica del niño de dos formas, o bien como una figura que cuida y brinda contención a los requerimientos del mismo o como una persona dura, intransigente e implacable, pudiendo ocupar un lugar o muy visible o francamente ausente en el mundo emocional de ese hijo. El padrastro, si bien no tiene una tarea fácil como figura sustituta, tal como señala Rice (1997), al mantener una relación favorable con el niño, tal como ocurrió en los casos estudiados, le brindaba asistencia y contención afectiva así como manutención en sus necesidades materiales lo que les daba estabilidad personal y emocional. Algunos niños se sentían especialmente esperanzados con sus padrastros, a quienes consideraban sus verdaderos padres y hacia quienes guardaban sentimientos de respeto, consideración y afecto por cuidarlos en ausencia de los biológicos.

Otro elemento a señalar en los hogares separados es la elección de nuevas parejas tanto en el padre como en la madre en el estrato III, con quienes han tendido a tener relaciones estables y con quienes los niños refirieron sentirse a gusto. En el estrato IV prevalecieron las nuevas parejas en los hombres y algunos casos hicieron mención de múltiples parejas tanto del padre como por parte de la madre, con relaciones complicadas y poco duraderas, siendo evidente el modelo de inestabilidad afectiva que representan estos progenitores, que probablemente repiten el ejemplo de sus

propios padres, en la vida emocional de los niños. En otro orden de ideas, es de señalar que, independientemente del tipo de hogar, los niños tendieron a mantener relaciones afectivas privilegiadas con otros familiares por línea materna tales como abuelas, tíos y primos, quienes representaron figuras de gran importancia en sus interrelaciones. Los familiares por línea paterna mostraron ninguna o una preferencia secundaria por parte de los niños, aún cuando estuviesen presentes en sus vidas. Esto reafirma la relevancia de la figura materna en el mundo personal de los casos estudiados.

Los Hermanos

En todos los casos, los hermanos, así como los primos, fueron figuras importantes en su vida de relación, aún cuando pudiese haber conflictos de rivalidad que no revestían un espacial significado para entorpecer los vínculos. En este sentido, la interacción entre los hermanos, tal como señalan Arranz y Olabarrieta (1998), representa un aspecto fundamental en el proceso de desarrollo psicológico ya que ellos son modelos de imitación, compañeros de juego y de múltiples experiencias significativas como compartir relaciones y objetos, y la posibilidad de establecer lazos afectivos que se manifiestan en el apoyo, la ayuda y la compañía. Adicionalmente, son fuente de conflictos por la rivalidad que pueden personificar y cuya resolución contribuye al logro de la madurez personal.

Las Redes de Apoyo

La presencia de éstas fue significativa y variada, especialmente en los hogares separados y particularmente en lo referente a la cooperación de familiares por línea materna y la escuela. A medida que aumentaba la situación de pobreza y desasistencia de los niños, encontramos otros elementos de ayuda como los vecinos y el Estado. De esta forma, y aunque también se hacen presentes los familiares por línea paterna, prevalecieron las abuelas, tías y tíos por línea materna como personas fundamentales en la contención de los niños y a quienes éstos preferían para que los cuidaran en ausencia de sus padres. Este hecho ha sido descrito ampliamente por Hurtado (1995, 2003) quien destaca el rol de las abuelas maternas como eje fundamental en la crianza de los nietos y transmisión de valores y costumbres dentro de la familia de los estrato bajos en Venezuela. La escuela, en todos los casos, fue una red de apoyo importante en la asistencia, socialización y preparación académica de los niños, quienes, independientemente de su rendimiento u otros problemas, se sentían a gusto en ellas así como con sus maestros y compañeros.

Este hecho ha sido resaltado en la literatura especializada por autores como González y Triana (1998) y Palacios, Hidalgo y Moreno (1998), quienes destacan el rol socializador, de atención y protección que para los estudiantes tiene el ambiente educativo. En esta investigación emergieron otras redes de apoyo significativas, particularmente en los estratos IV y V, como los vecinos, quienes se ocupaban de los niños, especialmente de aquellos más pobres, brindándoles comida, casa y atención. Esto nos habla de un ambiente de solidaridad presente en el barrio, por el que los habitantes se asisten entre sí de diferentes formas como prestándose dinero o cuidando a los hijos de otros, aspecto también descrito en una investigación realizada por Lodo- Platone (2002). Igualmente, las personas tendían a buscar la ayuda del Estado como una forma de aliviar sus dificultades económicas, tal como expresaron algunos casos al relatar que sus madres trabajaban o concurrían a algunas misiones del gobierno. En este sentido, podemos notar la acción del macrosistema sobre el microsistema familiar como una forma de tratar de impulsar cambios en el mismo (Bronfenbrenner, 1987).

La Autodefinition y las Metas

Los niños provenientes de hogares intactos del estrato IV tendieron a describirse de manera realista, considerando cualidades y defectos de sí mismos, observándose dificultades en la forma como los niños pertenecientes al estrato V se calificaba, que pueden explicarse en función de sus complicadas condiciones de vida marcadas por la carencia y la falta de estímulo e impulso hacia el desarrollo de las potencialidades personales. En el estrato III resaltaron definiciones de sí mismos más favorables y el deseo de parecerse a familiares que ellos consideraban exitosos, porque eran profesionales. Igualmente, en estos hogares las aspiraciones vocacionales, tanto en el estrato III como en el IV, se orientaron principalmente hacia carreras universitarias, mientras que los niños del estrato V focalizaron sus metas hacia oficios u ocupaciones. Cabe señalar que, en cuanto al uso del tiempo libre, en el estrato III prevalecieron las actividades extra académicas, poco presentes en los del IV, quienes al igual que los casos del estrato V ocupaban la mayor parte de su tiempo libre viendo televisión o jugando en la calle con los amigos. Esto se relaciona probablemente con el aspecto económico, puesto que dedicarse a actividades musicales o deportivas, entre otras, durante el tiempo libre, requiere de dinero para los gastos del que carecen en los hogares de estos niños. En el III, este panorama varía un poco y los padres buscan alternativas adicionales que costean con sacrificio para sus hijos, con el empeño de mejorar su preparación académica.

En los hogares con sus padres separados, pertenecientes a los estratos IV y V, se observaron casos con definiciones desfavorables sobre sí mismos que destacaban aspectos negativos de su personalidad o comportamiento. Este hecho ha sido considerado por autores como Craig (1998), Fincham (1998), Boles (1999) y Goosens, Marcoen, Van Hess y Van de Woestijne (1998), quienes señalan la presencia de estas dificultades así como de rabia y ansiedad en los niños provenientes de este tipo de familias.

En el estrato III, al igual que en los niños provenientes de hogares intactos, las orientaciones vocacionales fueron hacia carreras universitarias. Querían parecerse a personas que consideraban exitosas en sus familias o que eran muy queridas y realizaban actividades extra escolares como la práctica regular de deportes por parte de los varones. En el estrato IV aquellos niños con dificultades familiares más severas, manifestaron escasa motivación al logro y desinterés por su futuro, ocupando el tiempo libre viendo televisión o jugando con sus amigos. Pocos casos expresaron su deseo de tener profesiones universitarias y muchos señalaron querer parecerse a artistas o deportistas famosos.

Los niños del estrato V deseaban seguir estudios universitarios, un hecho que requerirá de mucho esfuerzo y lucha por su parte dadas las condiciones generales de pobreza en que se desenvuelven y los problemas de rendimiento académico. De esta forma, los casos provenientes de hogares separados y particularmente los más pobres, presentaron una serie de situaciones en la autoestima, el concepto de sí mismo y las aspiraciones hacia el futuro que llaman la atención por las dificultades y confusiones que las caracterizan.

Es evidente que el ambiente de deprivación sociocultural, la ausencia de modelos de identificación exitosos, las dificultades familiares y la falta de apoyo en sus estudios son elementos fundamentales que marcan estas áreas de la personalidad vulnerables al impacto de los hechos mencionados. Este aspecto fue descrito por Erikson (1963) quien resaltó el impacto negativo que tienen estos eventos para la formación de una identidad positiva en el adolescente.

Conclusiones

En esta investigación pudimos observar una serie de elementos que, desde el punto de vista de la psicología del desarrollo, amplían los conocimientos acerca de nuestras familias, las que poseen su propia dinámica y organización, y es desde esta perspectiva que deben ser comprendidas. En primer lugar, es de resaltar la importancia que reviste para estos niños su grupo familiar, independientemente de los problemas o conflictos que en ella puedan presentarse, no únicamente por las funciones de manutención que desempeña sino principalmente por ser el soporte fundamental de sus necesidades de compañía, afecto y apoyo.

En esta estructura familiar, la madre aparece como el elemento presente y altamente valorizado por todos los casos mientras que el padre es una figura que genera sentimientos ambivalentes en los hogares intactos, y en los hogares separados, por estar ausente, provoca duelo y tristeza en los niños, pudiendo ser altamente descalificado. Esto debe abrir un espacio para la reflexión acerca del rol paterno en nuestra sociedad, puesto que para los niños es una persona fundamental pero que genera serios conflictos y es cuestionada por ellos al sentir que no cumple con la misión que le corresponde y que no les da la contención afectiva que necesitan.

Es evidente que la función del padre va mucho más allá del sustento económico, y que el deseo de los niños entrevistados, en general, era contar con ellos como modelos de identificación, compañeros y personas capaces de dar respuesta a las diferentes demandas que su desarrollo les va haciendo. Es importante señalar que los resultados de esta investigación se enmarcan dentro de un contexto histórico, económico y social, en el que, por diversos motivos, las condiciones de vida de un amplio sector de familias venezolanas se han ido deteriorando progresiva y significativamente. En consecuencia, su acceso a una buena educación, eficientes servicios de salud y alimentación adecuada se ha visto seriamente afectado. Esto las ha colocado en situación de pobreza y exclusión, originando una serie de problemáticas que los niños expresaron en sus discursos como elementos característicos de sus vidas familiares y del entorno que los rodea.

En este sentido, otro hecho relevante a destacar, tiene que ver con los niveles de pobreza. Pudimos constatar que, mientras más carentes eran los hogares y si adicionalmente los padres estaban separados, la situación se agravaba, colocando a los niños en estado de minusvalía e indefensión, tal como ocurría con aquellos del Estrato V. De esta forma, si bien puede

presentarse la ayuda solidaria de los vecinos o de otras redes de apoyo, no son suficientes, por ello muchos de ellos, lamentablemente, acaban por abandonar la escolaridad, trabajando en la calle o teniendo otro destino como producto del abandono y el desamparo crónico en que han vivido desde muy pequeños y que afecta su desarrollo en todas las esferas, poniéndolos en desventaja respecto de otros niños cuya situación es más favorable.

Los niños del estrato III, tenían, en general, las mejores condiciones de vida independientemente del tipo de hogar y en los hogares del estrato IV, especialmente aquellos cuyos padres estaban separados, prevalecieron los conflictos de diversa índole como el consumo de drogas, la inestabilidad y la agresión entre familiares o como estilo de educación, asimismo, se observaron dificultades en la autoestima y bajas aspiraciones al logro. A pesar de todo esto, en estos casos las redes de apoyo, particularmente las abuelas maternas y la escuela eran factores de protección, socialización y cuidado muy significativos.

En tercer lugar, debemos resaltar que los niños provenientes de hogares intactos se presentaban emocionalmente estables y afectivamente resonantes, a pesar de la pobreza o de los conflictos que pudiese haber en sus familias. Igual ocurría con los que contaban con padrastros que mantenían relaciones estables con sus madres o con aquellos cuyos padres, a pesar de haberse separado, seguían compartiendo la casa del niño, bien sea en otro piso o en otro cuarto. Esto quiere decir que una familia con ambos progenitores o figuras sustitutas apropiadas, produce un efecto favorable en el desarrollo emocional de los niños que aquel hogar en el que esté presente la inestabilidad.

Así, y compartiendo el enfoque de Bronfenbrenner (1987), entendemos a la familia como ecología psicosocial o sistema interrelacionado persona – ambiente, ya que los niños que participaron en este estudio han internalizado en ella, los significados y expectativas acerca del éxito, el fracaso y las relaciones interpersonales lo que les ha permitido ir construyendo la manera como van a enfrentar los retos de su entorno y desarrollarse a nivel personal.

En este trabajo, las entrevistas fueron una herramienta útil que nos permitieron conocer la experiencia de cada niño. Asimismo, el Test de la Familia con su historia, fue un instrumento altamente valioso para complementar los datos arrojados por la primera, al reflejar la vivencia familiar de cada caso. Igualmente, podemos hablar de la autenticidad catalítica de la investigación (Lincoln y Guba, 1982) ya que los niños

tuvieron la oportunidad de manifestar sus emociones, sentimientos y pensamientos acerca de su vida familiar, en un espacio de escucha, atención y aceptación del que muchos de ellos carecen en su vida cotidiana. Finalmente, pensamos que los objetivos planteados en este trabajo fueron alcanzados. Los resultados poseen relevancia para los casos estudiados y el área investigada como parte de una línea de investigación que se debe continuar profundizando.

Referencias

- Aiken, L. (1996). *Tests psicológicos y evaluación*. DF, México: Prentice Hall.
- Allen, J., Moore, C., Kupermic, G. y Bell, K. (1998). Attachment and adolescence psychosocial functioning. *Child Development*, 69, (5), 1406-1419.
- Arranz y Olabarrieta (1998). Las relaciones entre hermanos. En: M. Rodrigo y J. Palacios (Eds.). *Familia y desarrollo humano* (pp. 245-259). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Arriagada, C. (2000). Pobreza en América Latina: nuevos escenarios y desafíos de políticas para el hábitat urbano. *Serie Medio Ambiente y Desarrollo* (27). Santiago de Chile, Chile: Naciones Unidas.
- Berenstein, I. (1992). *Psicoanalizar una familia*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Boles, S. (1999). A model of parental representations, second individuation and psychological adjustment in late adolescence. *Journal of Clinical Psychology*, 55, (4), 487-512.
- Bray, J. y Kelly, J. (1998) *Stepfamilies*. New York, U.S.A: Brodway.
- Bronfenbrenner, U. (1978). L'erosione della famiglia americana. *Psicología Contemporánea*, (26), 31-37.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.
- Centro de Estudios sobre Crecimiento y Desarrollo de la Población Venezolana (FUNDACREDESA), (2001). *Indicadores de situación de vida, movilidad social años 1995-2001*. Caracas: Autor.
- Corman, L. (1967). *El Test del Dibujo de la Familia en la práctica médico-pedagógica*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Kapelusz
- Craig, G. (1998). *Desarrollo psicológico*. (7ª ed.). DF, México: Prentice - Hall Hispanoamericana, S.A.
- De Viana, M. (2000). La familia del fin de siglo XX en Venezuela: la perspectiva de los cambios. En: Fundación Venezuela Positiva (Ed.). *Familia: un arte difícil* (pp. 219- 238). Caracas: Autor.
- Di Domenico, R. (2001). *Hijos con padres separados. Un estudio de casos*. Trabajo de ascenso no publicado. Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Dunn, J. y Plomin, R. (1997). *Vite separate. Perché I fratelli sono così diversi?*. Firenze, Italia: Giunti.
- Erikson, E.H. (1963). *Childhood and society*. New York, U.S.A.: Norton.
- Fincham, F. (1998). Child development and marital relations. *Child Development*, 69, (2), 543-574.
- González, M. y Triana, B. (1998). Divorcio, monoparentalidad y nuevos emparejamientos. En: M. Rodrigo y J. Palacios (Eds.). *Familia y desarrollo humano* (pp. 373 - 442). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Goosens, L., Marcoen, A., Van Hess, S. y Van de Woestijne, O. (1998). Attachment style and loneliness in adolescence. *European Journal of Psychology of Education*, 13, (4), 529-542.

- Grossmann, E., Grossmann, K. y Zimmermann, P. (1999). A wider view of attachment and exploration: stability and change during the years of immaturity. En: J. Cassidy y P. Shaver, (Eds.). *Handbook of Attachment: theory, research and clinical applications* (pp. 760-786). New York, U.S.A.: The Guilford Press.
- Guidubaldi, J. y Perry, J. (1985). Divorce and mental health sequelae for children: a two-year follow-up of a nationwide sample. *Journal of Child Psychiatry*, 24, (5), 531-536.
- Haley, J. (1991). *Terapia no convencional*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Hartup, W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 44 (2), 120-126.
- Hurtado, S. (1995). Matrisocialidad y la problemática estructural de la familia venezolana. *ECOSOC*, 1. Recuperado el 13 agosto de 2004 del sitio Web [ECOSOC: http://labd.unmedu/econ/content/ecosoc/1995/january/matris/htm](http://labd.unmedu/econ/content/ecosoc/1995/january/matris/htm)
- Hurtado, S. (2003). La participación discordante en la familia y los niveles de su transformación simbólica. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales* 9, (1), 61-83.
- Lincoln, I. y Guba, E. (1982). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, U.S.A.: Sage Publications.
- Lodo - Platone, M. (2002). Familia y comunidad: organización social y patrones de interacción. En: M. Lodo - Platone (Eds.). *Familia e interacción social*. (pp. 25 - 47). Caracas: Comisión de Estudios de Postgrado, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.
- Manrique, B. (2000). La familia como fuente de aprendizaje y de vida. En: Fundación Venezuela Positiva (Ed.). *Familia: un arte difícil* (pp. 353-371). Caracas: Autor.
- Méndez, H. y Méndez, M.C. (1994). *Sociedad y estratificación. Método Graffar-Méndez Castellano*. Caracas: Centro de Estudios sobre Crecimiento y Desarrollo de la Población Venezolana (FUNDACREDESA).
- Minuchín S. (1977). *Familias y terapia familiar*. Madrid, España: Granica Editorial.
- Moreno, A. (1997). *La familia popular venezolana*, (2ª ed.). Caracas: Centro de Investigaciones Populares. Fundación Centro Gumilla.
- Moreno, A. (2000). La familia popular venezolana y sus implicaciones culturales. En: Fundación Venezuela Positiva (Ed.). *Familia: un arte difícil* (pp. 447-469). Caracas: Autor.
- Newcomb, M. y Loeb, T. (1999). Poor parenting as an adult problem behavior: general deviance, deviant attitudes. *Journal of Family Psychology*, 13, (2), 175-193.
- Oliverio, A. (1987). Storia sociale della famiglia. *Psicología Contemporánea*, (79), 10-16.
- Otalora, C. y Mora, L. (2004). La familia popular venezolana: el significado de la infidelidad en el contexto de la pobreza. *Tercera Época. Revista Cuadernos del CENDES*, (55), 75-100.
- Palacios, J., Hidalgo, M. y Moreno, M. (1998). Familia y vida cotidiana. En: M. Rodrigo y J. Palacios (Eds.). *Familia y desarrollo humano* (pp. 373 - 442). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Palacios, J. y Rodrigo, M (1998). La familia como contexto de desarrollo humano. En: M. Rodrigo y J. Palacios (Eds.). *Familia y desarrollo humano* (pp. 25-35). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Platone, M. (2002). Condiciones familiares y desarrollo infantil: repercusiones en el ámbito educativo. En: I. Recagno-Puente (Ed.). *Educación y familia: proyecciones sociales y educativas* (pp. 63 - 79). Caracas: Fondo Editorial de Humanidades, Universidad Central de Venezuela.
- Recagno-Puente, I. (2002). Socialización familiar de la adolescente en familias populares. Género, vida cotidiana y maternidad. En: I. Recagno-Puente (Ed.). *Educación y familia: proyecciones sociales y educativas* (pp. 77 - 100). Caracas: Fondo Editorial de Humanidades, Universidad Central de Venezuela.
- Rice, P. (1997). *Desarrollo Humano. Estudio del ciclo vital*. DF, México: Prentice Hall.
- Santrock, J. (2003). *Psicología del desarrollo en la infancia*. (7ª Ed.). Madrid, España: McGraw Hill.

- Scarano, A. (2005). Las huellas del Edipo en la elección de pareja. *VITAE*, 23. Recuperado el 10 de septiembre del 2005 del sitio Web [VITAE: http://caibco.ucv.ve/caibco/CAIBCO/Vitae/VitaeVeintitres/Articulos/PsiquiatriayPsicoanalisis/html/relaciones.htm](http://caibco.ucv.ve/caibco/CAIBCO/Vitae/VitaeVeintitres/Articulos/PsiquiatriayPsicoanalisis/html/relaciones.htm)
- Urdaneta, Y. (1986). *Los hijos del divorcio*. Caracas: Monte Ávila Editores, C.A.
- Wallerstein, J. (1983). Children of divorce: the psychological task of the child. *American Journal of Orthopsychiatry*, 53, (2), 230-243.
- Winnicott, D. (1996). *El hogar, nuestro punto de partida*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.



INVITADOS

ESPECIALES

Volumen XXVII N°1
2008 – Segunda Época



INVITADOS ESPECIALES

Psicología y Educación para el Diálogo Pedagógico Socio-Político³

César Pérez Jiménez⁴
cesarperezjimenez@yahoo.es

Centro de Documentación e Investigación Pedagógica,
Universidad del Zulia, Venezuela

Resumen

La psicología se ha nutrido de una discusión inter-trans-disciplinar, que apunta a su deconstrucción metateórica. Específicamente, urge revisar cómo practicamos la psicología educativa en el contexto local y cuáles bases la fundan. Sobre todo, cuando la educación se ha visto reducida a la psicologización de la enseñanza y el aprendizaje como sus procesos centrales. En virtud de un diálogo de saberes desde una perspectiva inter-trans-disciplinar, surge la idea de presentar una serie de apuntes para pensar y repensar, crítica y reflexivamente, la existencia de diálogo socio-político pedagógico entre psicología y educación, en la que la participación de actores sociales es determinante en la construcción de prácticas de significación cultural tendientes a potencializar un proyecto de país, ciudadanía y democracia.

Palabras claves: *Psicología social de la educación, inter-trans-disciplinariedad, diálogo de saberes.*

Abstract

Psychology has nourished from an inter-trans-disciplinary debate that has led to its own metatheoretical deconstruction. It

³ Este trabajo es producto de las reflexiones producidas en el marco de las actividades académicas y de investigación desarrolladas en la Línea de Investigación *Representaciones, actores sociales y espacios de poder* y en el *Grupo de Investigación en Crítica de la Orientación y la Psicología Social de la Educación (GICOPSE)*, de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia.

⁴ Doctor en Ciencias Humanas (LUZ). Psicólogo (URU) y Psicopedagogo (CUMT). Magíster Scientiarum en Educación Especial y Rehabilitación (UGMA). Diplomado en Formación de Docentes en el enfoque CTS (OEI-UNIOVI). PPI Nivel II N° 4652. Investigador adscrito a la Línea de Investigación *Representaciones, actores sociales y espacios de poder*. Coordinador del *Grupo de Investigación en Crítica de la Orientación y Psicología Social de la Educación (GICOPSE)* adscrito al Centro de Documentación e Investigación Pedagógica de la Universidad del Zulia. Profesor de Psicología Educativa, Programa de Humanidades y Educación del Núcleo COL-LUZ. Profesor de la Maestría en orientación, de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia. Profesor de la Maestría de Psicología Educativa de la Universidad Rafael Urdaneta. Teléfono: 0416+4686444. E-mail: cesarperezjimenez@yahoo.es, perez_jimenez_cesar@hotmail.com

is particularly urgent to assess the way educational psychology is practiced within the local context and to determine the foundations that support such practice. Mainly in times when education has been reduced to the *psychologization* of teaching and learning as key processes. Based on a dialogue of knowledges from an inter-trans-disciplinary perspective, a series of notes are presented in order to think and rethink critically and reflexively the existence of a socio-political pedagogical dialogue between psychology and education in which the participation of social actors becomes crucial for the construction of culturally meaningful practices aimed at potentiating a project of country, citizenship, and democracy.

Key words: *Social psychology of education, inter-trans-disciplinarity, dialogue of knowledges.*

*“¡Cuan superficiales son las arbitrarias
definiciones de los vulgares psicólogos!
Y, sin embargo, ¡qué difícil es decidir entre
las pretensiones de las diversas escuelas!”*

*“Le empezaba a maravillar cómo podemos intentar
hacer nunca de la psicología una ciencia tan absoluta
que pueda revelarnos cada uno de los pequeños resortes
de la vida. Realmente nos equivocamos siempre respecto a
nosotros mismos y comprendemos rara vez a los demás”*

El retrato de Dorian Gray
Oscar Wilde

*“El primer mundo producía ciencia objetiva;
el segundo mundo también producía ciencia, pero no objetiva,
puesto que estaba manchada por la ideología
y el tercer mundo producía cultura”*

La descolonización del ser y del saber
Walter Mignolo

Algunos Modos de Dependencia Científica entre Psicología y Educación

Diversos han sido los problemas adjudicados a los modos de integración disciplinar en torno a las llamadas *ciencias de la educación*; así como, variopintas sus consecuencias en los órdenes discursivos que dan cuenta de la influencia de la psicología como ciencia determinante y dominante en la cotidianidad educativa. Maestros, directivos, padres y, hasta, alumnos, ven en

la psicología un corpus inspirador de “seguridades y verdades” sobre la vida escolar; lo cual no es otra cosa que modos de colonización psicológica sobre los espacios educativos que, en nombre, de estándares de valoración del aprendizaje, la conducta y la personalidad de los seres humanos motorizan las dinámicas educativas. Ejemplo de ello, son las prácticas psicológicas de evaluación, diagnóstico y tratamiento protagonizadas por psicólogos educacionales o escolares, quienes desatienden el valor psico-socio-dinámico en el que se inscriben las experiencias pedagógicas, excluyendo otros actores participantes.

A claras luces, la psicología educativa local ha sido un producto importado, concebido desde teorías, métodos y modelos creídos desde una perspectiva unívoca y homogeneizadora de maneras de pensar, sentir, expresar y vivir. Ella enfatiza formas de colonización e ideologización que han fundado la premisa psicológica sobre la universalización epistemológica y ontológica de ser-y-saber, que da cuenta de la cotidianidad humana; procurando consolidar formas normales de comportamiento y desarrollo psicológico humano, como parte del proyecto ilustrado de inspiración napoleónico-borbónica.

Incluso, grandes teorías psicológicas se han erigido como garante del éxito ansiado por el modelo neoliberal de la ciencia, según el cual se enfatiza el valor de la individualidad como modo de dominación social que actúa mediante la adopción de sistemas de control acuñados en la concepción clínica de la psicología moderna. Esta forma de pensar y hacer psicología, desestima los valores histórico-culturales de los colectivos sociales, ocultándolos detrás de mecanismos de evaluación y diagnóstico creados fuera de esa experiencia social; base para entender los modos de vida grupales e individuales.

Larocca (2000) subraya que en educación el punto focal es siempre el conocimiento psicológico instrumental, produciendo una acentuada jerarquía en los conocimientos y subordinación de categorías que inciden en el adoctrinamiento de las identidades profesionales, tanto de psicólogos como educadores; adosándolos a una práctica lineal, irreflexiva y carente de crítica social. En consecuencia, surge una enseñanza escolástica, reproductiva y liberal que confina las posibilidades de actuación de los participantes a las limitaciones tecno-políticas de las que hace parte el currículum; fortaleciendo los espacios donde la psicología impera sobre el análisis de problemas pedagógicos, lo cual acentúa la adopción de tecnologías de dominación sobre las subjetividades en espacios escolares (Dussel y Caruso, 1999).

Esto conlleva que ciertas transformaciones educativas, puestas al servicio de teorías capsulares y divisorias de las realidades educativas, dejen de lado valores socio-culturales cotidianos, así como la revisión de los modos en que se construyen las prácticas de significación cultural y la alteridad socio-simbólica; lo cual, provoca la deslegitimación de los proyectos de país, ciudadanía y democracia que tenga a bien emprender la sociedad como fruto de sus propios procesos educativos. La fórmula de relación implica que, mientras la educación siga vehementemente los dictados de la ciencia psicológica para conducir sus propósitos, estará sumergida en una dependencia científica que limita sus posibilidades de expansión en el mundo social; claro está, que esa dependencia actuará según los modelos de psicología que sirvan de referente al hecho educativo.

Lo planteado, constituye una problemática focal en la relación disciplinar entre psicología y educación, donde la psicología educativa se advierte como una sub-disciplina que, derivada de la psicología general o básica, procura el ordenamiento científico de procesos psicológicos intervinientes en la comprensión de los hechos educativos, mediante la aplicabilidad de la psicología en la educación o, bien, como disciplina puente entre psicología y educación (Coll, 2001). Ambas vertientes aplazan las dinámicas socio-culturales dibujadas en la interacción simbólica e histórica, evidenciando la separación entre la sub-disciplina psicológica y los problemas educativos; así como, su distanciamiento, cada vez mayor, de posibles soluciones a tales problemas.

En consecuencia, la psicología educativa moderna adolece de criterios de análisis pluralistas y críticos que permitan comprender las relaciones sociales cotidianas en el ámbito escolar, tal como éstas se presentan; puesto que, la exacerbada psicologización ha producido una visión limitada en la interpretación de estas relaciones y de otros procesos concomitantes. Razón por la cual, es necesario crear espacios para la revisión reflexiva y profunda sobre cómo concebimos y practicamos la psicología y la educación en el contexto local y, más aún, sobre cuáles bases se fundamenta la práctica de una psicología educativa contextualizada en el ámbito nacional, que se corresponda con ciertas demandas globales. Esta solicitada reflexión, entraña un carácter de obligatoriedad no sólo en lo que respecta a la psicología educativa, sino que es parte central de los debates desarrollados sobre las ciencias sociales y humanas, a propósito del surgimiento de paradigmas emergentes que osan desvelar “nuevos descubrimientos” en nombre del resurgimiento de la ciencia, pero conservan en sus entrañas la ensoñación de

la ciencia colonial del sistema-mundo⁵ (Mignolo, 2006; Wallerstein, 2005a,b); o lo que es lo mismo, echar vino nuevo en odres viejos.

El desarrollo de las ciencias sociales y humanas, impregnado del ideario progresista neoliberal, ha obstaculizado la atención de distintas prácticas simbólicas que convergen en y desde las dinámicas sociales fundadas en la intersubjetividad, como acto de reconocimiento y valoración de todos como un nosotros inclusivo. Según este parecer, lejos de reconocernos como personas en relación, tanto la educación como la psicología educativa enfatizan la *transmisión* de conocimientos producidos y arraigados en la modernidad por medio de la *facilitación* o *mediación de conocimientos* (Larocca, 2000; Coll, 2001, 1998); traduciendo la praxis psicológica educativa en el acatamiento de técnicas y herramientas⁶ dirigidas a la asepsia y control de los actores que dan vida a las diversas experiencias pedagógicas (Dussel y Caruso, 1999).

De modo que, la formación escolar de la subjetividad, tarea central de la educación, queda supeditada a la funcionalidad curricular, orientando al docente hacia el reconocimiento de *necesidades e intereses* en sus alumnos desde un marco de supuesta libertad, según caminos científica y tecnológicamente delimitados. Con toda razón ellos obvian en sus prácticas pedagógicas, las acciones sociales que corporizan las cotidianidades histórico-culturales subyacentes a la construcción de identidades y ciudadanías en sus alumnos, pues adoptan los contenidos de enseñanza en su sentido irrestricto como garantía de la prescripción curricular.

Asimismo, la práctica formativa docente favorece el seguimiento de teorías psicológicas como recetas metodológicas sustantivas, subrayando la desmedida dependencia psicológica de la experiencia pedagógica; centrada en representaciones docentes sobre la psicología, como una ciencia capaz de ser aplicable para la resolución efectiva de múltiples situaciones didáctico-pedagógicas embarazosas (Pérez, 2005, 2007). Este hecho enfatiza sentidos

⁵ La ciencia colonial del sistema-mundo es una categoría conceptual que procura explicar como la ciencia moderna ha definido los diversos campos de conocimiento, siguiendo estrategias de dominación de acuerdo a la prescripción de sus supuestos como verdades naturalizadas sobre las cosas. (Cfr. Wallerstein, 2005a, b).

⁶ Un ejemplo propio de la realidad educativa venezolana, es la adopción milenaria de las propuestas psicogenética de Piaget e histórico-cultural de Vygotsky, que engosan el *mal llamado* constructivismo pedagógico, presente en los diseños curriculares venezolanos. A saber, los documentos curriculares plantean interpretaciones desviadas de los principios de estas teorías y los docentes deben asumirlos como dogmas metodológicos explicativos de su práctica pedagógica. El problema estriba en un reduccionismo psicológico, orientado sobre la base de una supuesta interdisciplinariedad contrariada por la incorporación de esquemas de acción educativa centrado en patrones de rendimiento individualizados y bloques de conocimiento ordenados según disposiciones externas, lo cual los desvinculan con los retos sociales producidos en el marco de las tramas histórico-culturales de las colectividades. Otro ejemplo ha sido la apropiación del modelo conductual en el "manejo del aula", desplazando la posible incorporación de un discurso socio-humanista que reivindicase las construcciones cotidianas de saberes y enfatizando la visión psico-clínica mediante el abuso de la triada evaluación-diagnóstico-tratamiento, lo cual es parte del proyecto ilustrado que busca el orden natural de los cuerpos-subjetivos mediante la confesión clínica para el dominio de las experiencias escolares.

de normalidad para comprender las aulas y sus miembros, haciendo que las teorías actúen como dispositivos de control y seguridad para interpretar la interacción social, pedagógica y didáctica (Larocca, 2000); situación que supone un carácter colonial de la psicología educativa y sus implicaciones en la educación.

Este carácter colonial de la psicología educativa es el punto neurálgico del problema que proponemos debatir desde una perspectiva socio-política crítica y reflexiva; cuyo propósito sea aproximarnos a la idea de un proyecto decolonizador de ésta y a la propuesta de una *articulación contra-hegemónica entre psicología y educación*, cuyo perfil pedagógico-político permita la valoración de saberes sociales como parte de sus bases referenciales y sustanciales. Vale, entonces, argumentar sobre algunos criterios que permiten valorar el status quo de la psicología como ciencia moderna y cómo se articula, (in)justificadamente, con la educación desde una visión científica ortodoxa, de cara a proponer *algunas notas* para la construcción social de vasos comunicantes entre estos ámbitos disciplinares, en una perspectiva inter-trans-disciplinaria, desde y para la cotidianidad.

Redundancias Modernas de la Psicología Educativa

En principio, entendamos la psicología educativa como una forma inter-trans-disciplinaria de saberes que emerge desde la cotidianidad educativa y a favor de ella. No se trata de desestimar la producción científica propia de ésta área de estudio, pero sí de cuestionar el orden naturalizado de los distintos procesos que la psicología trata de explicar en los ámbitos educativos.⁷ Consideramos potencialmente importante que la psicología y la educación, como lugares de construcción de saberes sociales, estén en un franco y profundo diálogo científico que favorezca la producción crítica del reconocimiento histórico y político de las diferencias individuales y colectivas, más allá de su carácter científico, objetivo, predictivo y controlador, característico del discurso positivista (Giroux y Freire, 1990). Este argumento estimula la implicancia científica entre ambas esferas del conocimiento, produciendo vasos comunicantes flexibles ante los distintos retos que la singularidad cotidiana le imponga; razón que promueve la sustantiva y necesaria superación de la modernidad en el *saber hacer* psicológico en educación, pero antes es importante subrayar cuáles son las

⁷ Los ámbitos educativos o educacionales es una categoría que se refiere, en este estudio, a los distintos escenarios y/o contextos en los que ocurre algún hecho educativo; destacando la institucionalidad escolar, la escuela, centros de formación, aula. Asimismo, guarda relación con ciertos instrumentos que son empleados en tales escenarios, como lo son el currículo, libros de textos y los mecanismos de evaluación de conocimientos.

redundancias modernas de la psicología educativa, entendidas en la perspectiva educativa y psicológica.

Como bien es sabido, la modernidad ha definido las formas y dinámicas de diferentes sectores socio-culturales y la educación, como eje contenedor de saberes, es muestra de ello. La reproducción de discursos disciplinares provenientes de distintas áreas científicas, intentan explicar la educación hasta el punto de convertirla en la meretriz de las ciencias. En todo caso, psicología y educación son productos modernos que coinciden en un razonamiento igualitario, masificado, hegemónico y reproductor sobre las subjetividades sociales; sintetizado en una visión lineal, totalitaria y universal de conocimiento único (ver Figura 1).

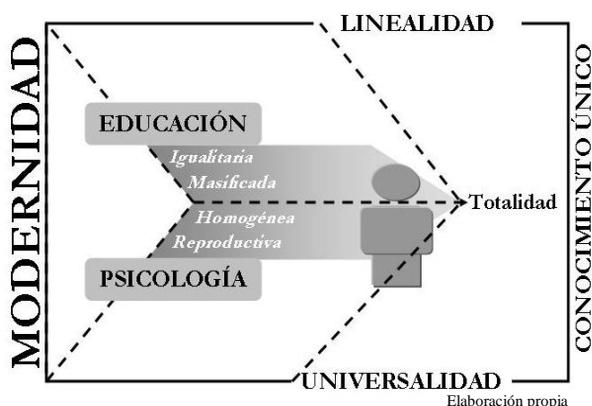


Figura 1. Modernidad, educación y psicología

Estos discursos se inspiran en las pseudo-seguridades ilustradas, y fundan las bases filosóficas y pedagógicas que direccionan la instrucción hacia la producción de sujetos reconocidos como iguales y ciudadanos ilustrados; demostrando que la educación actúa como un dispositivo de control que normaliza la institucionalidad de las sociedades y la homogeneidad de las subjetividades. Situación que atenta contra la construcción de la pluralidad democrática de las sociedades, pues se apega a estándares de regulación social y subjetiva que anula la disidencia y enaltece la hegemonía de los cuerpos, como práctica legitimada en los distintos ámbitos educacionales; argumentos que la psicología tradicional positivista ha reforzado (cfr. Giroux y Freire, 1990).

Carnoy (1977) plantea que la continuidad histórica de la educación, ha producido un significativo unificador homogéneo que condiciona su función principal: “transmitir la estructura social y económica de generación en generación por la selección de sus alumnos, la definición de cultura y reglas y la enseñanza de ciertas destrezas cognitivas” (p. 27). Precisamente, esa transmisión de conocimientos e ideologías estriba en la existencia y reconocimiento de un tipo de conocimiento que determina estándares de comportamiento social, ciudadano y político aceptados y practicados por todos según un esquema de reproducción seriado; en el cual corresponde a la educación, y con ella tanto a la escuela como a los docentes, mantenerlo como forma de conocimiento práctico necesario para la integración social a la vida ciudadana, y a la psicología positiva le corresponde explicarlo de modo instrumental.

Estos planteamientos permiten inferir que el desarrollo de ideas pedagógicas y psicológicas se ha convertido en modos de dominación ideológica. Históricamente, los planteamientos pedagógicos han transitado por modificaciones nominales pero no esenciales; orientadas a la colonialidad del ser-y-saber como forma legitimada del poder (Mignolo, 2006; Quijano, 2007). La consolidación de una educación colonizadora ha persistido hasta el punto que, los discursos circulantes sobre los aspectos educativos están, cada vez, más alejados de propuestas transformadoras, tendientes a satisfacer las demandas de los actores implicados en procesos educativos contextualizados.

Carnoy (1977, p. 32) afirma que “la institución colonial de la escolarización trata de hacer que los niños entren en ciertos moldes, de moldearlos para que desempeñen papeles y tareas predeterminados basados en su clase social”; afirmación que pone en evidencia ciertas determinaciones suscitadas por el modelo colonial educativo sobre las prácticas pedagógicas actuales (cfr. Dussel y Caruso, 1999; Varela y Álvarez-Uría, 1991). En efecto, vivenciamos una educación colonial que continúa siendo depredadora de identidades y de la memoria histórico-cultural; que enajena las cotidianidades colectivas, mediante procesos socializantes y códigos legitimadores sobre el progreso y la normalización del desarrollo humano (McLaren, 2007, 1997; Giroux, 1995); ante lo cual, la psicología educativa ha emergido como una tecnología de poder legitimada por un discurso apolítico y libre de valores sobre los lenguajes de la ciencia (Giroux y Freire, 1990).

La educación, como institución legitimadora de la transmisión del conocimiento ilustrado moderno, conlleva el propósito de consolidar

hegemonías de saberes, mostradas en la elaboración y apropiación de un currículum⁸ estructurado para aprender conocimientos de uso global (Beyer y Liston, 2001). Pareciera ser que, la vía más segura es continuar sosteniendo la utópica creencia de que la ciencia “global” permite responder a cada una de las vicisitudes y demandas de los colectivos locales; por supuesto, yendo a favor de unos pocos y en contra de muchos; aspectos que la psicología positiva ha desatendido, pues no pueden ser explicados por los cuerpos teóricos establecidos en el orden natural de su cientificidad.

Si subrayamos el currículum y la enseñanza de contenidos especializados como muestra de estrategias tecnológicas de poder y docilización de los cuerpos, es menester entender las maneras en que éstos pueden ser reproducidos universalmente, resultando imprescindible la homogeneidad del conocimiento para vivir en igualdad; así como, la adopción de reduccionismos derivados de la objetividad como mágica cosificación del orden de las realidades y experiencias humanas. Esto se traduce en una negación de las relaciones sociales, fundamentales para comprender el conocer producido en el vivir y del emocionar circulante en torno a una explicación de la dialéctica *sujeto-objeto e individuo-sociedad* que ata a las ciencias sociales y humanas a visiones rígidas y escindidas sobre las realidades cotidianas, cuando son vistas desde la óptica positivista.

Desde esta perspectiva, la relación epistémica entre psicología y educación se apega a modelos reproductivos del pensamiento científico occidental, resaltando la aplicabilidad de la psicología en el campo escolar mediante modelos psicopedagógicos coincidentes con una visión parcializada sobre la construcción del conocimiento y las subjetividades sociales (o actores sociales). De modo que, tal aplicabilidad se enfoca sobre el limitado carácter de la diferencia y diversidad suscritas en la condición humana, aspectos que son explicados mediante estándares nosológicos que llevan a entenderlos como trastornos o patologías para el aprendizaje.

Ello nos lleva a reconocer que la disciplina psicológica ha adoptado el enfoque físico-naturalista para explicar los procesos humanos y sociales. Su crecimiento científico se enrumbó según el determinismo lineal que procuraba la interpretación objetivada de las realidades circulantes en las cotidianidades individuales y colectivas; asumiendo esquemas metodológicos

⁸ Si bien es cierto, las propuestas curriculares actuales abogan por la integración disciplinar, pero desconocen, muchas veces, la magnitud en la que se aspira opere tal integración; pues en ello subyace un problema epistémico que afecta la comprensión misma de tal integración disciplinar. Como resultado, la incorporación del cientificismo tecnocrático es un problema epistemológico de las ciencias sociales y humanas; en el que la educación y la psicología son, apenas, una parte específica.

cerrados en base a enfoques epistemológicos lineales (Ibáñez, 1993; Luzoro, 2003), lo cual era (y sigue siendo) perfectamente compatible con los requerimientos de una educación destinada a la educabilidad del *buen salvaje rousseauno*.

Por tal razón, para superar el tradicionalismo histórico respaldado por Marx y Hillix (1980) como aspecto central en la discusión del nivel científico de la psicología en distintos contextos de aplicación, es necesario destacar los valores epistemológicos que corporizan su problematización, asumiendo que, como otras ciencias sociales y humanas, ésta confronta ciertos problemas de necesaria atención;⁹ más aún, cuando procuramos desvelar sus redundancias modernas como punto focal de una crítica, preferiblemente realizable.

Más allá del objeto y/o método de estudio, la psicología está llamada a debatir en un diálogo de saberes que procure el compromiso socio-histórico-cultural subyacente a su concepción como ciencia humana-social sobre las personas y sus comportamientos, colectivos e individuales. El rechazo de lo simbólico en la psicología, destacado por Marx y Hillix (1980), censura y limita la posibilidad de construir un encuentro dialógico entre y más allá de las ciencias sociales y humanas, bloqueando los intentos de pluralizar el conocimiento científico-social,¹⁰ y de limitar las posibilidades de fundar contextos inter-trans-disciplinarios para la profundización política e histórica sobre los alcances de la psicología educativa, reto que debe enfrentar como disciplina social que busca responder a las demandas cotidianas.

La psicología moderna ha heredado los principios de la racionalidad ilustrada sobre las relaciones sujeto-objeto e individuo-sociedad, adoptando modelos teórico-metodológicos provenientes del pensamiento newtoniano-cartesiano sobre los seres humanos, las relaciones sociales y la realidad. Ello incorpora principios, leyes y normas homogeneizadores y universales sobre la condición humana y su motorización en las cotidianidades. Mediante la

⁹ Giddens (2001) señala que la ciencia social se ha fundado en un consenso ortodoxo basado en el naturalismo, la causación social y el funcionalismo, producto de la marcada intención de subrayar el orden y totalidad de los discursos científicos como dispositivos jurídicos y neutrales, reforzando las positividads del ser; asunto del que la psicología no está exenta.

¹⁰ Los inicios científicos de la psicología develan un énfasis marcado en el análisis de la conciencia. Ya Wundt y James habían dado agigantados pasos en torno a la legitimación científica de la psicología desde una perspectiva que asumiera los modelos científicos, establecida de modo casi perfecto, en la cuna del saber: el Mundo Occidental. Sin embargo, la psicología soviética de principios del siglo XX, estaba confrontando las aspiraciones científicas psicológicas, estableciendo nuevos modos de comprender la vía mecanicista del estudio de la psique, en virtud de que los trabajos de los predecesores occidentales habían abierto las puertas a la dominación de las ciencias naturales y exactas sobre el mundo psicológico. Así, el problema de la conciencia se tradujo en problemas de conducta, aspecto humano observable y mensurable que dio paso a una ciencia con un rigor metodológico y estatus científico valorado por quienes habían construido y mantenido un discurso lineal del quehacer científico.

conducta observable, la psicología moderna refuerza la objetividad ilustrada que enaltece el método científico, de cara a legitimar el proyecto educativo ilustrado; enfatizándose así, la dependencia colonial de los conocimientos que produce, pues sigue los dictados del método científico para explicar los comportamientos y subjetividades humanas en el ámbito escolar.

Educación y psicología mantienen el estatus científico-social ilustrado; adoptando modos y procedimientos que ocultan las comprensiones sobre las subjetividades sociales, en virtud de elaborar conocimientos lo más confiable posible, mediante prácticas de objetivación ancladas en la dominación ejercida sobre las ontologías del saber (Foucault, 2004b). Para Ibáñez (2001, 1993), la objetividad impide la presencia de los actores sociales en los conocimientos que se producen como resultado de su adopción, en tanto objetos de estudio. Esto conlleva prácticas de ventriloquia, que traducen las formas de poder ejercidas desde la ciencia positiva; por lo cual, la objetividad psicológica adopta modos consensuados de comunicabilidad entre pares, sin posibilidades de sesgo o diferenciación de criterios.

El principio de objetividad positiva inscrito en la psicología, se ilustra como dispositivo autoritario que dice a las personas la verdad sobre su ser, sin dejar otra salida más que la del acatamiento y la desestimación de la autoridad científica de la disciplina misma. Esto es reflejo de la explicación ilustrada-reduccionista de un sujeto desde el individualismo, comprendido como una unidad procesadora de conocimientos tal como lo explican las teorías positivas del conocimiento, pero nunca como un ser inacabado y en permanente construcción socio-genética. Asimismo, niega la naturaleza humana, que existe “en comunidades constituidas como sistemas de coordinaciones de acciones en el lenguaje (...) bajo ciertas emociones” (Maturana, 2002^a, pp. 95-96).

Según la perspectiva foucaultiana, creemos que la psicología moderna contiene tecnologías de entrenamiento de los cuerpos, conducentes a la interdicción de las subjetividades como objetos mensurables y controlables socio-jurídicamente (Foucault, 1999, 2004a), y la escuela es el mejor escenario para alardear del uso de tales dispositivos (Varela y Álvarez-Uría, 1991; Dussel y Caruso, 1999). La ciencia moderna disciplina los cuerpos subjetivos y sociales sobre la base de relaciones heterárquicas de saber-poder, derivadas de los aparatos científicos ilustrados, de los que, incluso, están hechas la psicología y la educación (Castro-Gómez, s/f). La psicología emplea dispositivos de control mediante diagnósticos, prescripciones metodológicas y actividades terapéuticas, que, como modos de profilaxis

social, legitiman el orden natural de las subjetividades sociales; lo mismo sucede en educación con los diseños curriculares, planificación educativa y evaluación del desempeño escolar: naturalizan el conocimiento, sus formas de enseñarlo, construirlo y evaluarlo.

La psicología y la educación que conocemos y practicamos están fundamentadas en proyectos hegemónicos que aspiran controlar a los actores sociales, quienes son ordenados según los estándares de salud mental inspirados en los dispositivos de control emanados por las organizaciones internacionales del gobierno global. Tales proyectos se erigen como formas de colonialidad sobre el ser-y-saber (Mignolo, 2006), como universalización de un proyecto totalizador de persona lejano de los valores morales y éticos, individuales y colectivos, que contextualizan la existencia humana.

Visto de esta manera, es importante considerar la necesaria reconstrucción histórico-cultural de la epistemología de acuerdo a enfoques sociales y humanos que favorezcan el replanteamiento de la psicología y la educación y el abandono de sus redundancias modernas; lo que facilitaría la transitividad hacia una reformulación de la práctica psicológica-pedagógica, del currículo y la acción docente, y en consecuencia de las cotidianidades culturales. Queda pendiente, entonces, examinar cuáles son los desafíos que la psicología y la educación deben asumir para producir un desprendimiento de la redundancia moderna que las caracteriza.

Desafíos para el Desprendimiento de la Redundancia Moderna

Es innegable que la producción científica moderna se ha desarrollado desde una perspectiva que ratifica su dominación sobre el conocimiento y las subjetividades sociales, tales efectos dominadores son parte de las muchas consecuencias producidas por la adopción de la metódica observancia implicada en los cuerpos científicos positivistas. Según este parecer, las ciencias humanas y sociales, fundadas sobre este ideario, replican el orden y exclusión mediante estructuras de poder y control aplicadas con fines de objetivar lo no-objetivo (Foucault, 1970; Wallerstein, 2005a). Así, la educación y la psicología, como cuerpos científicos objetivados que responden a grandes sistemas teóricos y metodológicos inscritos en estos órdenes, procuran crear interfaces productoras de relatos socio-científicos de dominación; cuando en realidad deberían estar orientados a la comprensión de la vida cotidiana desde la construcción de saberes sociales sobre la diferencia, la diversidad y las identidades.

Tal situación conlleva reconocer que tanto la psicología como la educación, se hallan en una encrucijada epistémica, que contiene serios argumentos que limitan las posibilidades de transformación socio-científica de ambas áreas del saber. A esto se le suma, la controversial lucha de valores entre los diversos campos disciplinares, que fungen como plataforma para la construcción de diálogos de saberes; problema enfrentado por las ciencias sociales y humanas, sobre todo cuando lo planteado implica que debemos asumir positivamente a ciegas cualquier producto surgido, a propósito, de la utilidad-aplicabilidad del método científico.

La adopción del cientificismo supone aceptar y valorar una ciencia desinteresada y extrasocial, en la “que sus enunciados de verdad se sostienen por sí mismos sin apoyarse en afirmaciones filosóficas (...) y que (...) representa la única forma legítima del saber” (Wallerstein, 2005a, p. 19); corolario que actúa como enlace metaconceptual para la comprensión del ejercicio de la colonización científica y ontológica (Mignolo, 2006).

Con ello nos preguntamos, ¿cuáles son las posibilidades y probabilidades que tienen la educación y la psicología para desprenderse de la redundancia moderna/colonial? Claro está, primero es necesario entender que la referida redundancia establece modos unívocos de análisis y comprensión de las condiciones humanas; haciendo de estos procesos, discursos que se repiten una y otra vez en nombre de la ciencia. Esta situación apunta a cuestionar los propósitos sociales y culturales de la ciencia psicológica, al tratar de explicar los fenómenos educativos en contextos específicos; develando un secreto a voces: su propósito es homogeneizar las explicaciones psicosociales de la vida humana.

Sobre estos tópicos, Ibáñez (2001) denuncia enfáticamente que el conocimiento psicológico tiene como base la realidad como ente lequía epistemológica, y su corpus metodológico es un préstamo sin garantía de la voz social propia de las acciones colectivas. Las consecuencias son devastadoras; pues, en este sentido impera “una visión sobre-racionalizada de la acción humana [que] infravalora, de manera sistemática, las condiciones de incertidumbre en las que se desarrollan nuestras acciones y la opacidad que envuelve su despliegue” (Ibáñez, 2001, p. 203).

De este modo, es urgente el cuestionamiento crítico y reflexivo del nivel y carácter científico de la psicología y su influencia en la educación; punto de partida que permite asimilar su papel controlador en el desarrollo de modelos educativos eminentemente psicologizados. Incluso, las prácticas educativas

están fuertemente inspiradas en aportes más psicológicos que pedagógicos, pues estos han sido relegados por los primeros. Así, la opinión del psicólogo tiene primaria importancia en el desarrollo de las prácticas pedagógicas; pero, desde cuáles paradigmas emerge esa opinión doxa.

Al respecto, Larocca (2000) subraya que la educación ha incautado las teorías psicológicas para explicar sus procesos; este tipo de secuestro teórico está orientado a “propiciar fundamento científico a las reformulaciones gestadas por ciertas políticas educacionales” (p. 63). Situación que produce cierto fetichismo teórico, cuyo propósito es elevar la producción editorial dedicada a vender remedios milagrosos, en vez de promover un debate de ideas sobre la sociedad política, que fecunde proyectos educativos críticos y revolucionarios (Mignolo, 2006; McLaren, 1997). En suma, la psicología es para la educación una fuente de abastecimiento metodológico, carente de reflexión teórica que se simplifica en la masificación bibliográfica de manuales psico-educativos.

La idea de contar con una visión inter-trans-disciplinaria que facilite la comprensión social e histórica de la relación entre psicología y educación, convoca a la coalición de diversas posiciones epistémico-teóricas que den cuenta de la necesidad de complejizar ambas áreas del saber desde una perspectiva socio-histórico-cultural. Para ello, es necesario replantear ciertos debates que promuevan el análisis de las bases heredadas de la modernidad, a fin de reaccionar ante estos discursos y sustituirlos por otros que aboguen por la construcción social de la realidad y el conocimiento, en el marco de una serie de tramas complejas de relación. En este sentido, es imprescindible repensar la relación *individuo-sociedad*, *sujeto-objeto* y *pensamiento-acción*, como bases para la reconceptualización teórico-metodológica requerida por los pueblos desde sus diferentes configuraciones histórico-culturales. Aspectos que, si bien no son profundizados en este trabajo, necesitan ser comprendidos en la trama de relaciones producida en las interacciones materiales-simbólicas que tenemos, como actores sociales, con el mundo de la realidad y los otros.

De este modo, las bases para una psicología socio-política de la educación no se encuentran unívocamente en la relación disciplinaria entre la psicología de la educación y la psicología social; el asunto va más allá de estas limitadas fronteras. El diálogo disciplinar fundente de la psicología socio-política de la educación como área del conocimiento, implica una revisión histórico-epistemológica de cómo se ha ido develando el pensamiento sobre la educación como un fenómeno social. Con ello, es útil

plantear una revisión reflexiva que facilite la comprensión inter-transdisciplinaria para la proposición de una psicología que dé respuesta a los desafíos socio-políticos que enfrenta la educación.

De acuerdo a lo planteado anteriormente y como fundamento de esta proposición, Quintero (2000, 1999) manifiesta la necesidad de reconsiderar el valor histórico-cultural y social de las culturas en el desarrollo de la confrontación con nuestros procesos colonizadores; los cuales, cuentan con vigencia absoluta en los espacios educativos traducidos en la magnificación de la subversión cultural, ante los esquemas de poder mediatizados por el conocimiento. Como resultado, dichos procesos implican una franca consideración de las realidades históricas subyacentes a nuestra presencia como latinoamericanos en el mundo actual. Significa, entonces, volver la mirada sobre la reelaboración de la memoria social, la cual tiene un sólido anclaje en la recuperación del sentido patrimonial de las culturas que nos condujeron a lo que ahora somos, y esto mucho antes de la llegada de los europeos a tierras americanas. Y es allí, precisamente, donde emerge la necesidad de producir un discurso psicológico de carácter histórico, social y cultural.

Para Mignolo (2001, 2006) y Fanon (1983), así como para Quintero (2000, 1999), el pensamiento colonizador designa la imposición de una teorización que coadyuva el mantenimiento de la creencia de que existe una sola cultura válida, estableciendo separaciones decisivas entre aquellos que poseen el conocimiento y quien lo debe adquirir. Al respecto, Quintero (2000, p. 75) señala que

... la población venezolana desconoce su patrimonio cultural, ha sido privada de su herencia cultural, de su memoria cultural y en su lugar: niños, jóvenes y adultos están expuestos al bombardeo permanente de manifestaciones pseudo-culturales alienantes, carentes de valores éticos y estéticos, cargados de contenidos banales, muchas veces abiertamente racistas, orientados a la manipulación, a inducir al consumismo y a proponer “estilos de vida”, crueles, sexistas, racistas, violentos, consumistas y superficiales.

Por lo tanto, la necesaria educación emancipadora debe recuperar la valoración de la historia como anclaje de diversas ciencias de la educación, que con firmeza explique las relaciones epistemológicas necesarias para la apertura de un diálogo disciplinar e intercultural; con el propósito de

esclarecer cuáles son las acciones necesarias para vencer la dominación cultural a la que nos hemos expuesto hasta la actualidad (Fornet-Betancourt, 2000). En todo caso, la unión disciplinar y de diversas corrientes epistemológico-teóricas, se compromete a concertar esfuerzos para la ejecución de acciones conducentes a la liberación epistemológica, lo cual reclama urgentemente otros discursos psicológicos que faculden la teorización desde la cotidianidad cultural como su escenario empírico más importante. De allí que, “la liberación del dominio colonial quiere un renacer de lo humano y de la estimación de sí mismo, una *redefinición* de lo que significa ser independiente” (Carnoy, 1977, p. 34).

La renovación y popularización de las ciencias sociales y humanas, debe enfrentar las contiendas gnoseológicas sobre la comprensión de las problemáticas histórico-culturales; ello, como temas que pueden ser vistos en sus diversas dimensiones, enfatizando la complejización de los fenómenos cotidianos en las zonas de amplificación de sentido, que los plantean como áreas interconectadas para la construcción de saberes. En todo caso, la adopción de miradas inter-trans-disciplinarias, es un modo de asumir lo otro - otro saber, otra vida, otro ser-, que ha estado callado y ocultado por la ciencia imperial moderna (Mignolo, 2006).

Los retos que debe asumir una decolonialidad de la psicología, se centran en la intención de construir y adoptar discursos contra-hegemónicos conducentes a incorporar diálogos de saberes acerca de la comprensión histórico-cultural de fenómenos psicosociales; en el que cuenta la educación como práctica cotidiana, enfatizando la posibilidad de formular proyectos de país, ciudadanías e identidades para el fortalecimiento de las democracias. Por ello, urge tener espacios para el debate sobre la construcción de una psicología socio-política de la educación, que fortalezca lo educativo como proyecto social, reflexivo, crítico y emancipador. La meta es des-psicologizar la educación y producir otros-discursos que profundicen la concientización humana de y desde la educación como espacio político para la producción de saberes sociales (Freire, 2005; Larocca, 2000; Pérez, 2005, 2007).

Psicología y Educación como Práctica Formativa Colaborativa

En la actualidad, la psicología y la educación han ido superando barreras paradigmáticas y abriendo espacios de discusión inter-trans-disciplinaria, que apuntan a la deconstrucción metateórica de los vestigios modernos presentes en sus corpus científicos. Con el fin de conciliar un

diálogo de saberes provenientes de diversas ópticas y diferentes realidades, urge la adopción de una crítica decolonizadora que favorezca la emergencia de otros-saberes, más allá del encapsulamiento reduccionista de la ciencia moderna, enfatizando la atención del ser-y-saber para la construcción de saberes socialmente productivos, capaces de idear nuevos modos de vinculación entre ambos campos disciplinares a partir del diálogo intercultural.

La idea de una deconstrucción epistemológica de la, hasta ahora conocida, psicología educativa, sugiere enfocarse en el entramado de relaciones producidas en la constante interacción social, considerada como acción y contexto de las dinámicas socio-cognitivas que favorecen la conflictividad cultural para la construcción del conocimiento. Esto implica que algún intento de *trans-formación* disciplinaria, evoca la asociación social como fundamento para la construcción de esos otros-saberes, necesarios para reorientar los corpus disciplinares hacia un lenguaje crítico sobre la justicia social. En este sentido, la construcción se vincula con la interacción en una amalgama de reciprocidades, donde se pueden distinguir las estructuras particulares, a su vez que se devela su integración.

La psicología socio-política de la educación, categoría que identifica nuestra propuesta, es una invitación a la dialéctica científica en términos sociales, históricos y culturales, abogando por el reconocimiento dialógico inter y transdisciplinar en el que las fronteras científicas se permeabilizan auto-produciendo comprensiones y valoraciones del sentido humano. Esta acepción supone una integración concertada de interconexiones disciplinarias, desde y para la congruencia comprensiva de un ser que se define a sí mismo en virtud de sentidos multidimensionales que favorecen la complejidad de la vida; de un *ser-humana-mente*.

Esto supone enfrentar ciertos desafíos socio-culturales, pues cuando se trata de construir *otra-ciencia, otra-psicología, otra-educación*, se hace urgente *trans-formar* ideas y prácticas sociales que fueron, otrora, fuente de inspiración para la dominación. Nuestra propuesta busca integrar congruencias epistémicas provenientes de diversas voces, diferentes saberes conducentes a la creación de pensamientos y prácticas cercanas a la integralidad de las personas como seres pensantes, sintientes y vivientes, o sea desde los sentidos de lo humano. Así, reconocer *quiénes somos* es una tarea urgente de reconstrucción del *ser* en sociedad, subrayando las intenciones pluralistas de interacción y participación en igualdad de

condiciones, procesos que reconoceremos como praxis-intersubjetiva para la construcción de saberes sociales (ver Figura 2).

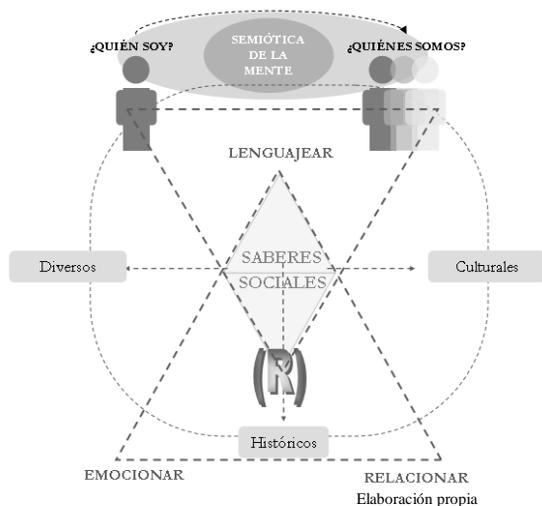


Figura 2. Intersubjetividad, psicología y educación

Esta práctica intersubjetiva, por demás colaborativa, nos conduce a comprometernos con la lucha social que emerge de la voluntad de poder y accionar en la concordancia social, como elemento dinamizador de producción de (realidades)¹¹ desde la interacción cara a cara (Maturana, 2002a, b; Berger y Luckmann, 1979). Ello genera una confrontación pública con muchas verdades en diferentes dominios sociales, o lo que es lo mismo, construir pretensiones de verdad que fluyan de la diferencia, evidenciando matices que dibujan diversas realidades.

De este modo, el actuar intersubjetivo promueve la fluctuación de emociones que, como mediadoras simbólico-afectivas, facilitan la producción de saberes sociales. Estos emergen de prácticas sociales que son comprendidas como actos políticos -identitarios y ciudadanos-, cuya base simbólica nace de la comprensión socio-semiótica de las cotidianidades. Ello supone que todo acto socio-simbólico es pedagógico, pues devela aprendizajes de saberes como actividades sociales y culturalmente

¹¹ El uso de paréntesis para la palabra *realidades*, es producto del énfasis, puesto por el autor de este artículo, sobre los planteamientos de Maturana (2002a, b) al respecto de la verdad y la objetividad.

construidas (Bernstein, 1998, Huerta-Charles, 2007), pero desde el reconocimiento del pensamiento originario históricamente silenciado.

Pensar en una psicología para y desde la educación, así como de una educación inter-trans-disciplinaria, supone pivotar la discusión desde los imaginarios silenciados de cara a conducir un proyecto histórico-social emancipador, el cual contemple la atención del sentido de lo humano, las comprensiones de las diversidades y las diferencias desde el emocionar, lenguajear y relacionar, así como desde la ética social implícita en la interacción humana (Maturana, 2002b). Esto conlleva enseñar el lenguaje de la crítica y cuestionar el autoritarismo de la especialización de los saberes disciplinares crítica y reflexivamente, así como considerar la utilidad social y política de la psicología (Ibáñez, 1993), para desentrañar los vericuetos teórico-metodológicos suscritos en la educación psicologizada. Por tanto, suponemos entonces que, la vinculación entre psicología y educación debe emerger de las opciones éticas, políticas y públicas de los grupos sociales y no del disciplinamiento sacralizado de la ciencia, criticado en este artículo de modo transversal y sobre lo cual diversos autores han aportado sus posiciones, especialmente los estudiosos del post-colonialismo.

En este sentido, las cotidianidades sociales suscritas en la condición humana, construida en la interacción social, conducen a repensar en un ser que se desenvuelve psicológicamente a partir de su incuestionable sociabilidad y lo hace en una dinámica que tiene su punto de partida en el exterior del sujeto y que requiere la inevitable ayuda de mecanismos que nos ponen en contacto y relación con los otros (Páez y Blanco, 1996). De manera que, los saberes actúan como estructura que activa la proposición de ejes transformadores de la vida pública pedagógica, y deben vehicular la relación entre actores y acciones sociales contra-hegemónicas orientadas a reconstruir el sentido democrático en las sociedades locales (Giroux y McLaren, 1998; Kincheloe, 2001; Tardif, 2004). Los saberes sociales necesarios para transformar las prácticas psico-pedagógicas provienen de la relación entre lo epistemológico, ontológico y teórico de la educación y acción pedagógica, enfatizando la influencia en los discursos populares que se construyen y derivan de las redes de relación cotidianas e intersubjetivas.

Una propuesta de psicología socio-política de la educación debe enfatizar la liberación ideológica social e individual, impuesta desde los idearios hegemónicos producidos en la historia colonial del pensamiento. Asimismo, hay que subrayar la comprensión del diálogo de saberes y potenciar la atención ontológica desde una ciencia pobre que disloque las

diferentes vertientes del conocimiento construido socialmente en el marco de lo cotidiano (Maschelein, 2006); re-direccionando el análisis de las psico-socio-dinámicas explicativas del *ser-en-relación*. Esta propuesta busca el replanteo de la institución educativa como lugar no existente institucionalmente, más si en la esfera simbólico-semiótica e histórico-material y que actúe como escenario crítico para el aprendizaje y enseñanza de saberes sociales productivos.

En virtud de tales argumentos, suscribimos urgencia de acción para poner en marcha las tareas revolucionarias liberadoras heredadas del pensamiento de Martín-Baró (1998) y Freire (2005, 1996) sobre la psicología y la educación, respectivamente. Básicamente, es necesario recuperar la memoria histórica y estudiar sistemáticamente las formas de conciencia popular, rescatando y potenciando las virtudes populares mediante la concientización histórico-política como práctica psico-pedagógica liberadora. Esto implica la desideologización de la experiencia cotidiana como instrumento de liberación histórica, a la par que se enfatiza la atención de la cotidianidad en su expresión más auténtica y genuina, ya que desde la ubicación histórica de los procesos psicológicos podemos hallar explicaciones sobre *qué y quiénes somos* en el diálogo intercultural (Quintero, 1997; Fonet-Betancourt, 2000).

En todo caso, para que esta propuesta logre ciertas concreciones es pertinente subrayar la necesidad de asumir una actitud colaborativa entre los actores involucrados en llevarla a cabo; a saber: psicólogos, docentes y comunidades. Claro está que involucrar a las comunidades, conlleva que psicólogos y docentes sean y se sientan parte de ella, lo cual sugiere una formación personal y social permanente. Y, probablemente, sea pertinente proponer ciertas ideas rectoras que faciliten tal práctica colaborativa.

No obstante, la vinculación socio-política entre psicología y educación, procura la creación de espacios para el diálogo inter-trans-disciplinario en torno a las problemáticas identitarias y ciudadanas implicadas en las prácticas educativas. La comprensión de estas situaciones apunta hacia la reflexión ontológica y epistemológica sobre los procesos psico-sociales, formados como producto de la construcción histórica y cultural de las cotidianidades y, con estas, las subjetividades.

Esto supone entender cómo actúan los dispositivos de control en la dominación y ordenamiento de las vidas subjetivas, y asumir que la institución educativa, como garante del proyecto moderno/colonial de

naturalización social, está llamada a romper sus fronteras impenetrables hasta adosarse a las exigencias de la sociedad contemporánea, en base a la pluralidad de vivencias ocurridas día a día; de cara a responder las interrogantes estructurales sobre problemáticas histórico-culturales surgidas a propósito del desanclaje radical de los imaginarios de dominación y subordinación, definidos en los discursos coloniales sobre el ser y el saber.

En suma, consideramos pertinente la propuesta de una psicología sociopolítica sobre educación a partir de la exploración de diversos campos activos de lucha social, traducidos en prácticas contra-hegemónicas (sin caer en otra hegemonía). Revisar los movimientos progresivos que facilitan la creación de estrategias pedagógicas radicales, orientadas al fortalecimiento de la resistencia ante los discursos dominantes (Calderone, Frymer, Jaramillo y Pyati, 2006). Es necesario establecer condiciones pedagógicas para que los colectivos escolares sean capaces de desarrollar un sentido de perspectiva y esperanza, sobre la base proporcionada por la enseñanza de un lenguaje crítico y de la responsabilidad social; pero, sobre todo, abordando la historia de una manera distintiva para desarrollar una perspectiva crítica entre los hechos históricos y cómo se reproducen en el espacio educativo, de cara a expandir la aplicabilidad de los principios de diversidad, diálogo, compasión y tolerancia en los contextos educativos para fortalecer la participación democrática.

Es urgente reconocer que, mientras producimos cultura, estamos produciendo saberes; saberes que dan cuenta de nuestro devenir social como pueblo hecho en relación, material y simbólica. Por tanto, no concluimos. Más bien, dejamos abierta la posibilidad para mejorar esta propuesta emergente de las experiencias cotidianas en educación; pues asumimos su necesaria y explícita vinculación la educación popular y la psicología comunitaria, aspectos que corresponde a una próxima reflexión.

Referencias

- Berger, P. y Luckmann, Th. (1979). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Beyer, L. y Liston, D. (2001). *El currículum en conflicto. Perspectivas sociales, propuestas educativas y reforma escolar progresista*. Madrid, España: Ediciones Akal.
- Calderone, S., Frymer, B., Jaramillo, N. y Pyati, A. (2006). Cultural studies matter. *InterActions: UCLA Journal of Education and Information Studies*, 2 (1), Article 1. Recuperado el 30 de Octubre de 2007 de la página web: <http://repositories.cdlib.org/gseis/interactions/vol2/iss1/art1>.

- Carnoy, M. (1977). *La educación como imperialismo cultural*. (1ª Edición). Madrid, España: Siglo XXI Editores.
- Castro-Gómez, Santiago (s/f): *Michel Foucault y la colonialidad del poder*. Documento recuperado el 02 de Agosto de 2007 de la página web: http://amauta.upra.edu/vol4investigacion/vol_4_Michel_Foucault_y_la_Colonialidad_del_Poder.pdf
- Coll, C. (2001). Concepciones y tendencias actuales en psicología de la educación, En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación: 2. Psicología de la educación escolar*. (2ª Edición). (pp. 29-64). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Coll, C. (1998): La psicología de la educación: una disciplina aplicada, En C. Coll (Coord.). *Psicología de la educación*. (pp. 17-75). Barcelona, España: Ediciones de la Universitat Oberta de Catalunya.
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999): *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Santillana.
- Fanon, F. (1983). *Los condenados de la tierra*. (1ª Reimpresión de la Segunda Edición en español, 1965). Colección Popular. DF, México: Fondo de Cultura Económica.
- Fornet-Betancourt, R. (2000). *Interculturalidad y globalización. Ejercicios de crítica filosófica intercultural en el contexto de la globalización neoliberal*. Frankfurt: Editorial DEI.
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. (1ª Edición en Español) DF, México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1999). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. (29ª Edición en Español). DF, México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2004a). *El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica*. (21ª Edición en Español). DF, México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2004b). *La hermenéutica del sujeto*. (Primera Reimpresión de la 2da. Edición) (FCE; México, 2002). DF, México: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía del oprimido*. (47ª Edición). DF, México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *La educación como práctica de la libertad*. (52ª Edición). DF, México: Siglo XXI Editores.
- Giddens, A. (2001). *En defensa de la sociología*. (1ª reimpresión de la 1ª Edición). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Giroux, H. (1995). El posmodernismo y el discurso de la crítica educativa. En: A. Alba (Comp.). *Posmodernidad y educación*. (pp. 227-264). DF, México: Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM.
- Giroux, H. y McLaren, P. (1998). La formación de los maestros en una esfera contra-pública: Notas hacia una definición. En P. McLaren (Ed.). *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo*. (pp. 11-48). Santa Fe, Colombia: Homo Sapiens Ediciones.
- Giroux, H. y Freire, P. (1990). Introduction: Toward a critical psychology of schooling. En Sullivan, E. (Ed.). *Critical psychology and pedagogy. Interpretation of the personal world*. (pp. vii-x). Westport, Connecticut, USA: Bergin & Garvey Publishers.
- Huerta-Charles, L. (2007). Introducción. Comprendiendo a Peter McLaren: El académico y este volumen. Aprendiendo la pedagogía de la revolución de McLaren. En L. Huerta-Charles y M. Pruy (Coords.). *De la pedagogía crítica a la pedagogía de la revolución. Ensayos para comprender a Peter McLaren*. (1ª Edición) (pp. 17-47). DF, México: Siglo XXI Editores.
- Ibáñez, T. (1993). Construccionismo y psicología. *Revista Interamericana de Psicología*, 28 (1), 105-123.
- Ibáñez, T. (2001). *Municiones para disidentes. Realidad-verdad-política*. (1ª Edición). Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Kincheloe, J. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. (1ª Edición). Barcelona, España: Ediciones Octaedro.

- Larocca, P. (2000). O saber psicológico e a docência: Reflexões sobre o ensino de psicologia na educação. *Psicologia: Ciência e profissão*, 20 (2), 60-65.
- Luzoro, J. (2003). Diálogo con Humberto Maturana Romesín sobre psicología. En H. Maturana (Ed.) *Desde la biología a la psicología*. (4ª Edición) (pp. 195-218). Buenos Aires, Argentina: Editorial Universitaria. Grupo Editorial Lumen.
- Marx, M. y Hillix, W. (1980). *Sistemas y teorías psicológicas contemporáneos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Maschelein, J. (2006). E-ducar la mirada. La necesidad de una pedagogía pobre. En I. Dussel y D. Gutiérrez (Comps.). *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. (1ª Edición) (pp. 295-310). Buenos Aires, Argentina: Manantial - FLACSO, OSDE.
- Maturana, H. (2002a). *La objetividad. Un argumento para obligar*. (2ª Edición). Santiago, Chile: Dolmen Ediciones.
- Maturana, H. (2002b). Emociones y lenguaje en educación y política. 11ª Edición. Santiago, Chile: Dolmen Ediciones.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. (1ª Edición). Barcelona, España: Paidós.
- McLaren, P. (2007). *Life in schools. An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. (5th Edition). Boston, MA, USA: Pearson Education, Inc.
- Mignolo, W. (2006). La descolonización del ser y del saber. En W. Mignolo, N. Maldonado-Torres, y F. Shiwiy, F (Eds.). *Des-colonialidad del ser y el saber (videós indígenas y los límites coloniales de la izquierda) en Bolivia*. (1ª Edición) (pp. 25-30). Buenos Aires, Argentina: Editorial del Signo.
- Páez, D. y Blanco, A. (1996). Presentación: La vigencia de los clásicos. En D. Páez y A. Blanco (Eds.). *La teoría sociocultural y la psicología social actual*. (pp. 9-14). Madrid, España: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Pérez, C. (2005). *Formación permanente de docentes para la construcción de saberes sociales*. Tesis Doctoral inédita con Mención Publicación. Maracaibo: Universidad del Zulia.
- Pérez, C. (2007): Apuntes para (re) pensar una psicología social de la educación desde el diálogo inter-trans-disciplinar. Ponencia presentada en las VI Jornadas Nacionales de Investigación Humanística y Educativa: "Las humanidades y su impacto en el cambio social". Maracaibo: Universidad del Zulia.
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. (pp. 93-126). Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- Quintero, M. (1997). Construcción de un área de investigación transdisciplinaria que integra: (A) un área de psicología social, histórica y cultural latinoamericana y (B) un área sobre la conciencia social en Venezuela y América Latina (Primera Parte). *Educere*, 1 (1), 49-73.
- Quintero, M. (1999). Crisis de la educación y necesidad de una educación descolonizadora. *Revista Ágora*, 2 (2), 67-78.
- Quintero, M. (2000). ¿Por qué existe una autoimagen nacional negativa en Venezuela? Una aproximación interdisciplinaria desde la psicología social y los estudios culturales. En M. Quintero (Coord.). *Identidad y Alteridad*. (Fascículo 10, pp. 71-92). Mérida: Asociación Venezolana de Psicología Social (Avepso).
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Varela, J. y Álvarez-Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid, España: Ediciones de La Piqueta.
- Wallerstein, I. (2005a). *Las incertidumbres del saber*. (1ª Edición). Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Wallerstein, I. (2005b). *Análisis del sistema-mundo. Una introducción*. (1ª Edición). DF, México: Siglo XXI Editores.



RESEÑAS

Volumen XXVII N° 1
2008 – Segunda Época



RESEÑAS

Pérez López, C. (2005). *Métodos Estadísticos Avanzados con SPSS*. Madrid, España: Thompson Paraninfo.

Ya sea que el lector tenga experiencia previa utilizando el SPSS o, por el contrario, que sea uno de aquellos que lo prueban por primera vez, este libro constituye una muy buena referencia y una excelente inversión.

El volumen abre haciendo una presentación condensada y completa de procedimientos esenciales para el manejo de bases de datos en SPSS, incluyendo creación e importación de bases, graficación, categorización y recodificación, ordenamiento y ponderación de datos, entre otros, dedicando especial atención a la utilización de operadores lógicos, cuyo aprendizaje confiere enorme plasticidad al usuario.

Aparece luego una revisión detallada de métodos estadísticos originalmente desarrollados en el área de la econometría, que presentan alternativas a los modelos clásicos de Regresión Simple y Múltiple, tales como la Correlación Canónica (estimación no lineal) y los modelos Logit y Probit (cuando la variable dependiente es nominal). Dedicó luego un capítulo a la revisión de modelos de Series de Tiempo (como el modelo suavizado y la metodología ARIMA), y otro a los modelos de Análisis de Varianza y Covarianza (los conocidos ANOVA, MANOVA y MANCOVA).

Este libro presenta también las dos técnicas más comunes para la clasificación: el Cluster Analysis (identificación de grupos espontáneamente formados a partir de la disposición de los datos en el espacio multidimensional) y Análisis Discriminante (cálculo de la probabilidad de pertenencia a un grupo ya formado).

El autor se detiene luego durante varios capítulos en la revisión de los métodos de reducción de la dimensión, que son especialmente útiles para el análisis de instrumentos psicométricos tipo test. Inicia con los ya conocidos Análisis Factorial, Análisis de Componentes Principales (ACP, que usa variables de razón), Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM, para variables nominales) y Análisis de Correspondencias Binarias (ACB, para información organizada en tablas de doble entrada). Introduce también el Escalamiento Óptimo como otra forma de reducción de la dimensión. A los efectos de su uso en Psicometría, luce especialmente útil el capítulo dedicado

al Escalamiento Multidimensional, desarrollado para probar la fiabilidad de las medidas.

Por último, el capítulo que trata el Conjoint Analysis (Análisis Conjunto, en español) parece particularmente interesante debido a la dificultad para conseguir literatura en español sobre este análisis, y especialmente por el esfuerzo que hace el autor en mostrar el modo de utilizar esta compleja herramienta (que involucra estrategias muy específicas para la recolección de la data).

Si usted está interesado en la estadística y su aplicación práctica, y conoce las limitaciones de los análisis estadísticos que usualmente se revisan en los libros de psicología, este es un libro que refrescará su visión, ampliará su horizonte y, sencillamente, le gustará. Tiene, además, la triple ventaja de utilizar un lenguaje bastante claro, presentar fundamentación matemática básica y ser muy detallado en la explicación del uso del SPSS. Para mayor ayuda, trae un CD que contiene ejemplos de bases de datos y de ejercicios.

Fátima Dos Santos

Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela

Ormrod, J. E. (2005) *Aprendizaje Humano* (4ª Edición). Madrid, España: Pearson Educación.

El presente libro de texto ha sido escrito con la intención expresa de la autora de promover el aprendizaje significativo de la psicología del aprendizaje humano entre sus estudiantes universitarios.

Destaca en la obra, además de la conceptualización teórica bien fundamentada, el interés por conducir la ilustración de los conceptos y principios psicológicos en ejemplos concretos de la vida diaria, y situaciones sociales cotidianas. También se observa un esmerado esfuerzo por establecer las necesarias relaciones entre el proceso de Aprendizaje y otros procesos psicológicos, así como con otras especialidades de la Psicología.

Dos grandes plataformas teóricas de la Psicología constituyen la opción de la autora para presentar los principios fundamentales del proceso del aprendizaje, la proveniente de la tradición Conductista y aquella devenida del Cognoscitivismo contemporáneo.

El Libro está estructurado en 6 partes y 18 Capítulos:

La primera parte se dedica a la presentación de las conceptualizaciones alternativas del constructo y los ámbitos de los fenómenos del aprendizaje. Asimismo en el segundo capítulo la autora se esmera en presentar las bases biológicas del proceso, en particular la estrecha relación del cerebro en su estructura y funcionamiento y la complejidad del aprendizaje humano.

La segunda parte, en sus cuatro capítulos se dedica a la presentación de los fundamentos de los principales enfoques teóricos asociacionistas. Hay un particular esmero en derivar parte de la argumentación para destacar las aplicaciones que se han desarrollado en diversos ámbitos, a partir de los principios del Condicionamiento Clásico y Operante.

La tercera y cuarta parte del libro, se dedican a la presentación sistemática de los fundamentos de la teoría socio – cognitiva y de otras formulaciones teóricas provenientes de tradiciones cognoscitivistas contemporáneas. Cuatro capítulos se orientan a la consideración de los procesos de la memoria y su relación con el proceso de Aprendizaje.

La quinta parte del Libro, está dedicada a los fenómenos complejos del aprendizaje y la cognición. En su primer capítulo se abordan los conceptos de

metacognición, aprendizaje autorregulado y sus aplicaciones a las estrategias de estudio. En el segundo se aborda la problemática fundamental de la transferencia y la resolución de problemas. Y, finalmente, en el tercer capítulo, la autora enfatiza en la relevancia de los procesos sociales en la construcción del conocimiento.

La sexta parte del libro, en sus tres capítulos constitutivos, la autora intenta presentar las conexiones que existen entre el proceso de aprendizaje y los procesos de motivación, emoción y atribución.

Un aporte del texto presentado es que, además del esfuerzo integrador de la autora, se presenta como un valor adicional un vasto acopio de referencias bibliográficas de más de 120 páginas, que constituyen una invitación a la profundización del estudio de tan importante proceso psicológico.

En términos generales el libro constituye un importante logro llamado a promover entre los lectores, profesores incluidos, la comprensión integral de uno de los temas más fascinantes de la psicología de siempre.

Ricardo Aldazoro

Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela

Weiner, I. B. (Editor principal) (2003). *Handbook of Psychology*. Hoboken, New Jersey, USA: John Wiley & Sons.

Este comentario, atípico en material de reseñas, no intenta analizar el contenido de un texto de reciente aparición en el campo editorial, al contrario se trata de una obra que circula desde hace cinco años y por su magnitud, serán muy pocos quienes hayan tenido la oportunidad de recorrer sus páginas.

Es un trabajo que podemos denominar monumental, pretende recoger en doce tomos y unos doscientos noventa y siete capítulos, donde participan aproximadamente setenta autores de distintas especialidades, el estado actual de la psicología tanto académica como aplicada. Cada volumen contiene alrededor de veinticinco capítulos donde se combinan áreas teóricas y aplicadas que a criterio del grupo de editores constituyen los aspectos más relevantes de quehacer psicológico actual.

La obra dirigida a estudiantes, investigadores y profesionales, se organiza en tres ejes: historia y método, áreas sustantivas y campos aplicados. Los dos primeros volúmenes están dedicados a la historia y los métodos de investigación en psicología. Los volúmenes tres al siete, presentan áreas sustantivas: psicología biológica (vol. 3), psicología experimental (vol. 4), psicología de la personalidad y psicología social (vol. 5), psicología del desarrollo (vol. 6) y psicología educativa (vol. 7). El tercer grupo, del volumen 8 al 12, se dedican a distintas áreas de aplicación: psicología clínica (vol. 8), psicología de la salud (vol. 9), evaluación psicológica (vol. 10), psicología forense (vol. 11) y psicología industrial y organizacional (vol. 12).

A lo largo de la historia editorial en psicología, han sido varios los intentos de presentar obras de carácter integrador que marcaron puntos de referencia obligados para los académicos e investigadores, recordemos algunos: el clásico *Handbook of Experimental Psychology*, de S.S. Stevens publicado en el año 1951, orientado a la investigación experimental, el trabajo de S. Koch, aparecido en el año 1959, *Psychology: A study of a Science*, en seis volúmenes, donde se presentaron y discutieron los problemas teóricos y empíricos más importantes de la época. En el año 1963, Paul Fraisse y Jean Piaget editan su *Traite de Psychologie Experimentale* en doce volúmenes dedicados a la descripción y análisis de la historia, el método y las áreas sustantivas de la época con énfasis en la indagación europea, o la obra de Benjamín Wolman, *Handbook of General Psychology*, aparecido en el

año 1973, con una estructura similar, desde la presentación de los enfoques clásicos hasta las áreas fundamentales.

La recopilación de Weiner y del equipo editorial que lo acompaña, establece un punto de corte por su énfasis en lo contemporáneo, tópicos y problemas referidos a lo actual, donde muchas cosas han cambiado producto del asombroso avance de la ciencia y la tecnología, profundas transformaciones sociales y políticas muestran una realidad distinta que directa o indirectamente ha marcado a la psicología contemporánea.

La obra *Handbook of Psychology* sin duda alguna, cumplirá con los objetivos de los editores, presentar una referencia obligada de la psicología de nuestro tiempo.

Eduardo Santoro

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 entregar un ejemplar impreso, acompañado de la versión electrónica, debidamente identificado con el título del artículo, nombre del autor o coautores, dependencia o institución a la que pertenece, dirección y correo electrónico en la primera página. En la segunda página debe presentar un resumen no mayor de 120 palabras, con un número de 4 a 6 descriptores o palabras claves, en español e inglés. Igualmente, deberá entregar tres ejemplares impresos, omitiendo los datos de identificación y de la institución a la que pertenece. El material debe ser remitido en su versión final, ya que una vez evaluado y aceptado, el autor solo podrá realizar los cambios recomendados por los árbitros.
4. En cuanto al estilo (forma de hacer citas, referencias, presentación de tablas, gráficos y figuras, entre otros aspectos), deberá ceñirse a lo establecido por las normas de la APA (2002). El trabajo debe ser impreso en papel tamaño carta (22 x 28 cms.), escrito a doble espacio, fuente Times New Roman 12, sin tabuladores, margen de 2 cm en cada uno de los lados de la página, con una cantidad no mayor de 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. Los documentos enviados no serán devueltos al autor salvo solicitud, debiendo retirarlos en la Dirección de la Escuela de Psicología.
6. Lo no previsto en estas normas, será resuelto por el Consejo Editor.

ÍNDICE

Editorial

3

Edixon Chacón
Jesús M. Alvarado

Evaluación de las Actitudes que Definen la Participación Política

6

Alfonso Orantes

¿Niños con Dificultades de Aprendizaje o Ambientes educativos con deficiencias de enseñanza?

22

Octavio León Indriago
Juan C. Carpio Báez

El Papel de los Estilos Cognitivos Gerenciales en la Escogencia de Supervisores y Compañeros de Equipo

32

Maria Luisa Platone

El Enfoque Ecosistémico en Terapia de Familia y de Pareja

57

Ana Laura Jiménez
Vanessa Pantoja

Autoestima y Relaciones Interpersonales en Sujetos Adictos a Internet

78

Carlos Sardiñas

Interés Cognoscitivo. Propuesta de Evaluación en el Aprendizaje de la Cirugía General

90

INVITADOS ESPECIALES

Helio Carpintero

Psicología, Ciencia y Profesión en el último cuarto de siglo

110

RESEÑAS

Amaia Urdanibia

Pardo, A. y Ruiz, A. (2005). Análisis de datos con SPSS 13 Base. Madrid, España: McGraw Hill.

127

Aline Ferreira

Plante, T. (2005). Contemporary Clinical Psychology (2nd Ed.). New York, USA: John Wiley and Sons Inc

128

Liliana Cubillos

Santrock, J. (2007). Desarrollo Infantil. DF, México: McGraw Hill.

130