

PSICOLOGÍA

Revista de la Escuela de Psicología

Volumen XXVIII, N° 1
2009-Segunda Época



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN

ISSN: 1316-0923
Deposito Legal pp. 197402DF45

PSICOLOGÍA

ISSN: 1316-0923

Depósito Legal pp. 197402DF451

Director de Publicación

Ricardo Aldazoro

Comité Editorial

Ricardo Aldazoro • Liliana Cubillos • Eduardo Santoro • Víctor Sojo

Comité Asesor

Alfonso Orantes, Universidad Central de Venezuela, Venezuela
Ana Lisette Rangel, Universidad Central de Venezuela, Venezuela
Aníbal Puente, Universidad Complutense de Madrid, España
Cristina Otolara, Universidad Central de Venezuela, Venezuela
Esther Wiessenfeld, Universidad Central de Venezuela, Venezuela
Euclides Sánchez, Universidad Central de Venezuela, Venezuela
Leticia Guarino, Universidad Simón Bolívar, Venezuela
Ligia Sánchez, Universidad Central de Venezuela, Venezuela
Luisa Angelucci, Universidad Católica Andrés Bello / Universidad Simón Bolívar, Venezuela
Lya Feldman, Universidad Simón Bolívar, Venezuela
Manuel Llorens, Universidad Católica Andrés Bello, Venezuela
María Teresa Urreiztieta, Universidad Simón Bolívar, Venezuela
Martín Villalobos, Universidad Central de Venezuela, Venezuela
Mireya Lozada, Universidad Central de Venezuela, Venezuela
Nelson Rodríguez Trujillo, Universidad Central de Venezuela / PsicoConsult, Venezuela
Zoraide Lugli, Universidad Central de Venezuela / Universidad Simón Bolívar, Venezuela

Árbitros

Aline Ferreira, Universidad Central de Venezuela, Venezuela
Angélica L. Zdunic, Universidad de Buenos Aires, Argentina
Carlos Silva, Universidad Central de Venezuela / Universidad Simón Bolívar, Venezuela
Carolina Mora, Universidad Central de Venezuela, Venezuela
Edith Mabel Cuñarro, Universidad del Zulia - Venezuela, Venezuela
Esperanza Bausela Herreras, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México
Francis Krivoy, Universidad Central de Venezuela, Venezuela
Gisela Guanchez, Universidad Central de Venezuela, Venezuela
Jacobó Riquelme, Universidad Central de Venezuela / Emevenca, Venezuela
José Félix Salazar, Universidad Central de Venezuela, Venezuela
Josefina Blanco, Universidad Metropolitana - Venezuela, Venezuela
Lucila Trías, Universidad Central de Venezuela, Venezuela
Luisa Lezama, Universidad Central de Venezuela, Venezuela
Magdalena López, Universidad Central de Venezuela, Venezuela
Maribel Goncalves de Freitas, Universidad Metropolitana, Venezuela
Mario Di Giacomo Zanotti, Universidad Católica Andrés Bello, Venezuela
Milena Matos de Vigas, Universidad Católica Andrés Bello, Venezuela
Olga Soler, Pandock Servicios Corporativos, Venezuela
Rosa Di Doménico, Universidad Central de Venezuela, Venezuela
Rosa Lacasella, Universidad Central de Venezuela, Venezuela
Silvana Dakduk, Universidad Católica Andrés Bello / IESA, Venezuela
Yetzabé González, Universidad Simón Bolívar, Venezuela

Descripción General

Psicología es una publicación semestral arbitrada 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.

Información de Contacto

Correspondencia física:

Revista Psicología, Cátedra de Psicología General, Escuela de Psicología,
Edif. Facultad de Humanidades y Educación, Ciudad Universitaria,
Los Chaguaramos – Caracas, Venezuela.

Código postal 1041. Atención: Equipo Editorial Revista Psicología.

Teléfonos: 0212-605-2983, 0212-605-2850, 0212-605-2920

Correo electrónico: revistadepsicologiaucv@gmail.com

Página web: www.revistapsicologia.humanidadesucv.org.ve

PSICOLOGÍA

está indexada en:

FONACIT

LATINDEX

Directory of Open Access Journal

PePSIC - Periódicos Eletrônicos em Psicologia

Escuela de Psicología
Director
Carlos Valero

Coordinador Académico
Rosa Di Doménico

Consejo de Escuela
Representantes de los Profesores
Luis Parra, Tomás Palacios, Lucila Trías, Liliana Cubillos y Mariemma Antor

Delegados Estudiantiles
Joseika Alviárez, Manuel Fariñas, Rebeca Machado y Mayra Mendoza

Jefes de Departamento

Prof. Liliana Cubillos
(*Dpto. Sustantivo*)

Prof. Luisa Lezama
(*Dpto. Metodológico*)

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

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

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

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

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

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

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 Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la Universidad Central de Venezuela.

PSICOLOGÍA

Revista de la Escuela de Psicología

Volumen XXVIII, Nº 1
2009-Segunda Época

CONTENIDO [CONTENT]

	Editorial	5
	A NUESTROS MAESTROS Y MAESTRAS [TO OUR TEACHERS]	11
Martín Villalobos	Auristela Ballesteros de Monque	13
ARTÍCULOS [ARTICLES]		
Ana Moisés Izamar Navas Adriana Paz Castillo	Programa de Intervención para el Mejoramiento de las Habilidades Sociales en Niños y Niñas Obesos con Edades entre 8 y 11 años: Un Estudio de Casos [Intervention Program to Improve Social Abilities in Obese Children Aged between 8 and 11 years: A Case Study]	19
Amaia Urdanibia	Error de Medición [Measurement Error]	37
Cecilia Aulí Juelith Delgado	Voces de Niños, Niñas y Adolescentes de Caracas acerca de sus Interacciones Psicosociales [Voices of Children and Teenagers from Caracas about their Psychosocial Interactions]	56
Yorelis J. Acosta	Investigar la Realidad Sociopolítica Venezolana: Un Aporte desde la Cátedra de Estructura Social Venezolana [Researching Venezuelan Sociopolitical Reality: A Contribution from the Cathedra of Venezuelan Social Structure]	78
INVITADOS ESPECIALES [SPECIAL GUEST]		
Romina Izzedin	La Maternidad en la Prematurez: A Propósito de Dos Casos Clínicos [Premature Motherhood: Two Clinical Cases]	95
RESEÑAS [REVIEW]		
Mariángeles Páyer	Shaughnessy, J., Zechmeister, E. y Shaughnessy, J. (2007). Métodos de investigación en Psicología.	109
Silvia Friedman	Rodríguez, P. R. (2005). Hablan los tartamudos.	111
	Índice Acumulado (2006 – 2008)	115
	Normas de Publicación	120

EDITORIAL

Estimados y consecuentes lectores hacemos llegar hasta ustedes un nuevo número de nuestra revista *Psicología* correspondiente al Vol. XXVIII, Nº 1, año 2009.

A partir de esta edición estaremos brindándoles una nueva sección de la revista que llevará por título “*A nuestros Maestros y Maestras*”. A través de ella presentaremos una semblanza de profesores e investigadores de nuestra Escuela que con extraordinaria dedicación y devoción ofrecieron sus vidas en beneficio de las muchas generaciones de psicólogos y psicólogas que tuvieron el privilegio de recibir sus enseñanzas y modelaje profesional.

Inaugurando la sección ofrecemos la semblanza de la *Profa. Auristela Ballesteros de Monque* escrita por el Prof. Martín Villalobos. Confiamos en que esta novedad será recibida con satisfacción por todos ustedes y significará un merecido reconocimiento a quienes con su dedicación contribuyeron en la fundación y desarrollo de la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela, a escasos años de celebrar su sexagésimo aniversario.

La Sección de Artículos se inicia con un trabajo intitulado *Programa de Intervención para el Mejoramiento de las Habilidades Sociales en Niños y Niñas Obesos con Edades Comprendidas entre 8 y 11 años: Un Estudio de Casos*, con la autoría de Ana Madalena Moisés, Izamar Navas y la Profesora Adriana Paz Castillo. El trabajo expone el diseño, aplicación y evaluación de un programa de asertividad dirigido a niños obesos. Se discuten los resultados de estos tres momentos de la investigación reportada. Particularmente se destacan los efectos positivos de la intervención sobre el progreso en la comunicación interpersonal y el incremento de las capacidades para discriminar las propias habilidades en los niños intervenidos.

La Profesora Amaia Urdanibia presenta un trabajo titulado *Error de Medición*. El mismo contiene importantes reflexiones relativas al valor de la objetividad científica, de las mediciones precisas en la investigación psicológica y la relevancia de referir los asuntos atinentes a los errores de medición como parte fundamental de la discusión derivada de las investigaciones.

Cecilia Aulí y Juelith Delgado nos presentan un trabajo que lleva por título: *Voces de Niños, Niñas y Adolescentes de Caracas acerca de sus Interacciones Psicosociales*. El mismo, según las autoras constituye un serio esfuerzo por integrar los campos de la Psicología Social y la Psicología del Desarrollo. En el mismo se aborda creativamente el proceso mediante el cual los niños, niñas y adolescentes construyen los significados que atribuyen a sus interacciones cotidianas.

La Profesora Yorelis Acosta presenta un trabajo titulado *Investigar la Realidad Sociopolítica Venezolana: Un Aporte desde la Cátedra de Estructura Social Venezolana*. El trabajo tiene como objetivo mostrar el compromiso de la Cátedra en propiciar desde sus asignaturas el involucramiento de sus estudiantes en el proceso de afinar destrezas metodológicas básicas para el estudio de la realidad sociopolítica actual de Venezuela. Durante cinco años de labor, conjugando docencia e investigación, la autora recoge parte de los trabajos realizados por los estudiantes, los ordena y presenta un conjunto de reflexiones destinadas al fomento de nuevas investigaciones relacionadas con los tópicos trabajados por aquéllos, y evidentemente vinculados con sus propias líneas de investigación.

Finalmente en nuestra sección de invitados especiales presentamos el trabajo que lleva por título *La Maternidad en la prematuridad: A Propósito de dos casos clínicos* elaborado por la Profesora Romina Izzedin Bouquet, Coordinadora del Centro Universitario de Atención Psicológica a la Infancia, Fundación Universitaria Los Libertadores. Desde una perspectiva psicoanalítica enfatiza la importancia de promover el soporte psicológico necesario para que las madres de bebés pretérmino puedan elaborar su maternidad en las difíciles circunstancias que les toca afrontar desde su fragilidad y vulnerabilidad psicológicas.

En esta oportunidad se ofrecen dos reseñas de libros de interés psicológico; el primero fue revisado por la Profesora Mariángeles Páyer, texto de Shaughnessy, J., Zechmeister, E., y Shaughnessy, J. (2007). *Métodos de investigación en Psicología* (7a. ed.). DF, México: McGraw-Hill. En segundo lugar ofrecemos para ustedes la reseña que la Dra. Silvia Friedman hace del libro de Rodríguez, P. R. (2005). *Hablan los tartamudos*. Caracas: Vice Rectorado Académico y Comisión de Estudios de Postgrado de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela.

Es nuestro deber agradecer la colaboración de todos los actores: profesores, investigadores, invitados especiales, tesis y egresados de nuestra escuela, quienes conjuntamente con el cuerpo de árbitros han hecho posible una nueva edición de nuestra revista, con la calidad que todos nuestros lectores merecen.

Continuamos recibiendo positivos comentarios relacionados con la accesibilidad y visibilidad de la revista registrada en el *Directory of Open Access Journals*, y a la cual se puede acceder a través la página web del directorio: <http://www.doaj.org/>. También se puede acceder a los artículos a través de la página web de la escuela de Psicología. Y de más está comentarles que los interesados pueden adquirir la revista en su formato físico en el Servicio de Publicaciones de nuestra Escuela.

Como en oportunidades anteriores, nos despedimos poniendo a disposición de nuestros lectores, los espacios de esta revista, con la finalidad de que cuenten con un recurso para viabilizar la difusión del conocimiento psicológico.

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

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



A NUESTROS
MAESTROS Y MAESTRAS

Volumen XXVIII N° 1
2009 – Segunda Época



A Nuestros Maestros y Maestras

To Our Teachers

Martín Villalobos
villalobos.martin@gmail.com

Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela

Nos ha tocado vivir en un país que posee una mezquina tradición, la de esperar mucho tiempo para agradecer. Es hábito en nosotros el esperar para hacer público un reconocimiento o dar las gracias. Y con frecuencia, esperamos tanto y tanto, que se extravían en nuestra memoria los hechos, nombres, circunstancias, fechas, y, hasta las razones para reconocer.

Y, algo aún peor. Los afectos vinculados se van debilitando con el transcurrir del tiempo, y tornándose por acción del tiempo cada vez más frágiles, terminan siendo íntimos y asombrosamente limitados a la ocasión del minuto. Nada más. Así, todo queda condicionado al azar de un encuentro fortuito. Y, en tales circunstancias, el olvido hace de las suyas: cruel, silenciosa y dictatorialmente, se nos impone.

Esta mezquina tradición venezolana nos lleva a esperar tanto para el agradecimiento, el reconocimiento o las gracias, que requiere de la acción de la muerte para obligarnos a realizar muy tardíamente, un gesto póstumo y extemporáneo de buen agradecer; cuando ya el otro, el que lo ha merecido o deseado, no nos puede escuchar o ver. Y ya, ni lo necesita.

En nuestro medio universitario está muy arraigada esta mezquina tradición, y adquiere en la figura de los *jubilados* su condición más urgente. Ellos, de repente, después de toda una vida dedicada a la enseñanza y el aprendizaje de otros, se jubilan, y desaparecen de la memoria institucional. Así, literalmente hablando; parecería que pasan a disfrutar una suerte de vida clandestina, subversiva por demás, que no conviene por razones de estado o de seguridad, de ser divulgada.

Es difícil encontrar una explicación razonable. ¿Será una expresión de envidia, rivalidad, egoísmo? O, más bien, ¿el pánico a la vejez? Ciertamente, no parece fácil el encontrar una respuesta satisfactoria, si es que la hubiese.

A falta de ello, unas palabras de Antonio Machado, en la boca de Juan de Mairena pueden resultar pertinentes:

Vosotros debéis amar y respetar a vuestros maestros, a cuantos de buena fe se interesan por vuestra formación espiritual. Pero para juzgar si su labor fue más o menos acertada debéis esperar mucho tiempo, acaso toda la vida, y dejar que el juicio lo formulen vuestros descendientes. Yo os confieso que he sido ingrato alguna vez- y hartó me pesa- con mis maestros, por no tener presente que en nuestro mundo interior hay algo de ruleta en movimiento, indiferente a la postura del paño, y que mientras gira la rueda, y rueda la bola que nuestros maestros lanzaron en ella un poco de azar, nada sabemos de pérdida o ganancia, de éxito o fracaso.

Sin embargo, contrariando a lo anteriormente citado, a partir de este número la revista *Psicología* comienza a publicar una serie de semblanzas de quienes han sido nuestros formadores, y a quienes deseamos expresarles nuestro más sincero agradecimiento por sus enseñanzas. Sabemos, que podrán resultar tardías, pero al menos, lo habremos intentado. ¿O aún estaremos a tiempo?

Auristela Ballesteros de Monque

Vivir no es respirar, es obrar, es hacer uso de nuestros órganos, de nuestros sentidos, de nuestras facultades, de todas las partes de nosotros mismos que nos dan el íntimo conocimiento de nuestra existencia. No es aquel que más ha vivido el que más años cuenta, sino aquel que más ha disfrutado de la vida.

Juan Jacobo Rousseau. *Emilio o de la educación*

Si alguien puede representar una forma de vida plena de vitalidad, de afán sistemático por el saber y de extrema sencillez; sin lugar a dudas, esa persona es Auristela Ballesteros de Monque.

Nace el 1° de agosto de 1921, allá en los Altos de Uchire (Estado Anzoátegui); siendo sus padres Don Pedro Ballesteros Gil y Doña Isabel Lara de Ballesteros. Muy joven viene a Caracas a estudiar. En 1944, se diploma como enfermera profesional egresando de la Escuela de Enfermeras “Francisco Antonio Rísquez”, de la Cruz Roja Venezolana. Y para el año siguiente pasa a desempeñarse como supervisora nocturna del Instituto Municipal “Simón Rodríguez”, e Instructora de la Escuela Municipal de Enfermeras en 1946.

En 1951 culmina su bachillerato en el Liceo Nocturno “Juan Vicente González”. Y, ese mismo año pasa a ser Supervisora de Enfermeras del Sanatorio Antituberculoso “Simón Bolívar”; donde trabajará hasta el año de 1963.

Desde 1953 y hasta 1958, año de la revuelta popular que derrocó al dictador, General Marcos Pérez Jiménez, se desempeñará como Enfermera Jefe del Servicio de Pediatría del Instituto Médico “José Gregorio Hernández”. Pasando en 1959, a desempeñarse como Supervisora de Enfermeras, y, al año siguiente, como Directora de Enfermeras. Luego, en 1961, comienza a desempeñarse como Supervisora General de Enfermeras en la Caja Regional del Instituto Venezolano de los Seguros Sociales (IVSS).

En 1961, a sus 40 años, esta inquieta y experta enfermera, que al mismo tiempo estudiaba en la Escuela de Psicología, recibe en el Aula Magna y de manos del Rector Dr. Francisco de Venanzi, el título de Licenciada en Psicología de la Universidad Central de Venezuela. Este mismo año

comienza a trabajar como psicólogo I en el Hospital Psiquiátrico de Caracas; llegando en 1971 a ser designada Jefe de Servicio después de ganar el Concurso de Oposición respectivo. Permanecerá en ese cargo hasta el año de 1976, cuando es jubilada del Ministerio de Sanidad y Asistencia Social.

Paralelamente a esta línea de desempeño profesional en el área de la salud, Auristela desarrollará su carrera como docente universitaria. Así, el 1 de abril de 1963 ingresará como Instructor Interino en la Cátedra de Psicología Evolutiva en la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela. Y, ya para agosto de ese mismo año, comenzará a desempeñarse como docente también en la Cátedra de Tests Proyectivos de la Personalidad; iniciando de esta manera su larga y fecunda labor docente en el campo de la enseñanza de la psicología evolutiva y de los tests proyectivos.

El 15 de abril de 1969, presenta, defiende y aprueba como trabajo de ascenso, la investigación titulada *Contrastación de los resultados del test de Rorschach en un grupo de sujetos epilépticos y otro de no epilépticos*. El jurado integrado por ese legendario maestro, el Dr. Francisco del Olmo, la Prof. Lesbia Berbín, pionera de la enseñanza de las técnicas proyectivas en nuestro país, y el Dr. Edmundo Chirinos, valoró los méritos del trabajo y los consideró suficientes para ascender a la categoría de Profesor Asistente. Este trabajo tiene una doble significación. Por un lado, representa una de las primeras investigaciones venezolanas con el test de psicodiagnóstico de Rorschach; y, por otro, es pionero en el campo de la neuropsicología clínica en Venezuela.

El jueves 10 de noviembre de 1960, asistirá a la Lección Inaugural dictada por el Dr. José Peinado Altable sobre el tema de *“Las personalidades psicopáticas a través de las técnicas de Exploración psicológica”*, con la cual se daba inicio a las actividades del primer curso de postgrado en psicología clínica que se dictó en el país. Este curso contó entre sus profesores con grandes figuras de la psiquiatría y psicología; entre otros podemos mencionar además del Dr. Peinado, al Dr. Luis Domínguez (Introducción a la psicoterapia), Dr. Manuel Poleo (Psicoterapia de adultos), Dra. Villena Sardi de Selle (Psicoterapia infantil y del adolescente), Alberto Baute (Psicoterapia de grupo), José Mata de Gregorio (Psiquiatría), Edmundo Callecalle (Psicofisiología), Lesbia Berbín (Tests proyectivos aplicados), Moisés Feldman y Rubén Rendón Aponte (Higiene Mental), Omaira Prado y Juan Catalá (Técnicas de Rehabilitación), Omar Víctor Menéndez (Psicometría y estadística).

Este primer curso tuvo que sortear una serie de vicisitudes, difíciles de sistematizar e imaginar. Sin embargo, en la mañana del 11 de mayo de 1972, Auristela recibirá el título de psicólogo clínico como parte integrante de la primera promoción de especialista en psicología clínica en Venezuela. En ese acto estuvo acompañada por sus compañeros de promoción: Omaira Ramírez, Anita Vegas, Aura Avendaño de Abdala, Haydee Pérez Machado, Sara de Sigal, Nusia Feldam, Luis Barrios, y su entrañable amiga, Esther Escalona..

Para el 08 de diciembre de 1976, para ascender a la categoría de Profesor Agregado, presentará su trabajo *Cardiopatía congénita y desarrollo perceptivo visual*". El jurado integrado en esta oportunidad por uno de los grandes maestros de la pediatría venezolana, el Dr. Gabriel Barrera Moncada, la siempre gratamente recordada Prof. Josefina Fierro de Ascanio, fundadora de los estudios en psicología escolar en nuestro país, y el Dr. Francisco Castellanos, lo consideró con méritos suficientes para ser aprobado y que ascendiera de categoría, porque realizaba aportes sobre "los diversos factores que pueden afectar la evolución psicológica del niño con cardiopatías congénitas". Sin lugar a dudas, ese trabajo brinda aportes al desarrollo de la neuropsicología clínica venezolana, y al de la psicología pediátrica; y, en general, a la psicología clínica de la infancia y adolescencia. Esta afirmación resulta válida hoy día, aun habiendo transcurrido más de 30 años.

Esa sed de aprendizaje, le lleva en septiembre de 1978, y a la edad de 57 años, a viajar a Londres para asistir en la Clínica Tavistok al *Program of training in psychoanalytical psychotherapy with children, parents and young people*, bajo la dirección de la Dr^a. Martha Harris. Al año siguiente, retorna a su vida universitaria en nuestra Escuela, y de manera desprendida comparte todos los aprendizajes obtenidos con sus alumnos y colegas.

Esta vida plena que representa Auristela ha tenido más. No contenta con su desempeño académico, le ha brindado otra gran contribución a la vida administrativa de la Universidad. Fue Jefe de la Cátedra de Métodos de Diagnóstico en Psicología Psicoanalítica, Jefe de la Cátedra de Psicología Evolutiva, Miembro de la Comisión de Equivalencias y Reválidas, Coordinadora de la Opción Sin Mención, Miembro del Comité Académico de la Especialización en Psicología Clínica, Miembro Fundador del Colegio de Psicólogo de Venezuela, Miembro Fundador de la Sociedad de Psicología Clínica, Miembro Fundador de la Escuela de Campo Freudiano de Caracas.

No menos significativo resulta una evidencia más de esta forma plena e intensa de vivir. Habiendo enviudado muy joven, Auristela pudo enfrentar el

difícil reto de ser una profesional exitosa a la par de ser una madre dedicada a sus hijos Pedro, Ramón, Ignacio e Isabel.

Todo lo dicho constituye sobrada razón para agradecerle a la Prof. Auristela Ballesteros de Monque, todas sus enseñanzas, constancia, solidaridad y dedicación.

Martín Villalobos

villalobos.martin@gmail.com

Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela



ARTÍCULOS

Volumen XXVIII N° 1
2009 – Segunda Época



ARTÍCULOS

Programa de Intervención para el Mejoramiento de las Habilidades Sociales en Niños y Niñas Obesos con Edades entre 8 y 11 años: Un Estudio de Casos

Ana Madalena Moisés Izamar Navas
Madalena.mm@gmail.com izamar.navas@gmail.com

Adriana Paz Castillo
adrianapazcastillo@hotmail.com

Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela

Resumen

Se diseñó, aplicó y evaluó el efecto de un programa de asertividad sobre las habilidades sociales de un grupo de niños(as) obesos(as) de 8 a 11 años. El diseño es un estudio de casos múltiple con pre y post- test. Se evaluaron las habilidades sociales a partir de la escala de Puntuación de Destrezas Sociales, dibujo de la figura humana bajo la lluvia y dibujo de un niño en el recreo ideado por las autoras. Los resultados analizados cualitativamente sugieren la persistencia de déficits en habilidades sociales en el hogar y la escuela, en el plano proyectivo se observaron mejoras en la expresión emocional y en el contexto de la intervención se evidenciaron progresos en la comunicación interpersonal asertiva y mayor capacidad para distinguir las propias habilidades.

Palabras clave: Obesidad infantil, Habilidades sociales, Programa de entrenamiento, Asertividad.

Intervention Program to Improve Social Abilities in Obese Children Aged between 8 and 11 years: a Case Study**Abstract**

It was designed, applied and evaluated the effect of an assertiveness program on the social abilities of a group of obese children with ages between 8 and 11 years. The design is a multiple case study with pre and post test. Social abilities were evaluated with the Social Skills Rating System, drawing of the human figure under rain and drawing of a kid during the

break. The qualitative results suggest the persistence of deficits in social abilities at home and school, considering the projective indexes improvements are observed in the emotional expression and in the assertive interpersonal communication inside the context of the intervention and a greater capacity to distinguish own abilities.

Key words: *Infantile obesity, Social abilities, Training program, Assertiveness.*

En la actualidad la obesidad es considerada por distintas organizaciones internacionales como una de las enfermedades nutricionales más alarmantes de la época, por afectar a un gran número de personas en todo el mundo (Días y Enríquez, 2007). Para muchos profesionales de la salud es un problema que se hace cada vez más frecuente, considerando la propagación de las prácticas alimenticias no saludables y la promoción desmedida de gran cantidad de comidas con alto contenido calórico y bajo componente nutricional.

Generalmente las investigaciones que se han realizado en el área satisfacen las demandas del tratamiento del adulto obeso, dejando a un lado el hecho de que las cifras de obesidad en infantes y adolescentes también han crecido desmesuradamente en los últimos 10 años; y que esta población por sus características requiere un tratamiento tanto médico como psicológico. Países como Colombia, Chile, Brasil y Argentina muestran un porcentaje del 30% al 40% de niños obesos entre su población, lo que estadísticamente es considerado como alarmante si se tiene presente lo dicho anteriormente sobre las consecuencias que trae para la salud. En Venezuela, actualmente, no existe una estimación precisa por parte de los organismos del estado sobre la cantidad de niños obesos, pero en el año 2000 el Sistema de Vigilancia Nutricional (SISVAN) contabilizó un crecimiento del 8,5% de casos con malnutrición por exceso u obesidad, en relación con el año 1990, es decir un incremento de aproximadamente el 10% en 10 años (Pérez, 2003).

Considerando lo anterior, la obesidad se puede definir como una enfermedad crónica, compleja y multifactorial, que suele iniciarse en la infancia y en la adolescencia y se puede caracterizar como una acumulación excesiva de grasa en el cuerpo que implica un riesgo importante para la salud de quien la padece (Martínez, 2004).

A partir de las distintas definiciones que se ofrecen de la obesidad, su etiología y consecuencias, se han generado diferentes clasificaciones con el

fin de guiar el diagnóstico y pronóstico de la misma, considerando factores como los que se describen a continuación (Madrid, 1998):

- *Índice de Masa Corporal*: es un estimado que se obtiene en función de la cantidad de grasa que una persona posee en su organismo, considerando el peso, talla, edad y sexo. En este sentido, obeso es quien tiene un porcentaje de grasa mayor al 30%.
- *Distribución de la grasa corporal*: a partir de los lugares donde se acumula mayor cantidad de grasa en el cuerpo, se puede pronosticar en mayor o menor medida, el padecimiento de enfermedades asociadas al sistema metabólico o vascular. El conocimiento de esto, permite establecer los parámetros que guiarán el tratamiento.
- *Edad de comienzo*: esto es muy importante en términos del pronóstico y tratamiento, ya que las directrices para este último se diferencian en niños y adultos. Se estima por ejemplo, que los infantes de 8 años que padecen obesidad, tienen un 80% de probabilidades de seguir padeciéndola en la adultez, lo que evidentemente aumenta las probabilidades de sufrir otras enfermedades, como diabetes, hipertensión, entre otros.
- *Causas*: en términos de la etiología, la obesidad se clasifica en: **exógena** y **endógena**. La primera debida a una ingesta calórica superior a la necesaria para cubrir las demandas metabólicas del organismo y la segunda debido a una disfunción de dicho sistema.

Los factores que intervienen, tanto en adultos como en niños, son numerosos siendo los componentes genéticos, las dinámicas familiares, hábitos alimenticios y características socioculturales los más destacados por múltiples expertos. La obesidad se encuentra asociada a la prevalencia de otras enfermedades físicas como la diabetes e hipertensión; y consecuencias psicológicas como la ansiedad y la depresión. En este punto es importante considerar que la persona obesa, no sólo debe lidiar con las dificultades que su enfermedad trae para su salud física, sino también con las innumerables concepciones negativas que la sociedad le confiere, sin importar la edad, sexo o nivel socioeconómico y por ende con las diversas situaciones de discriminación constante que afectan de un modo desmesurado su salud mental y calidad de vida (Días y Enríquez, 2007; Gómez, 2006; Silvestri y Stavile, 2005)

A nivel familiar existen hallazgos científicos que avalan una correlación directa entre una alta problemática familiar y la obesidad infantil. Se estima que los niños obesos dependen de la salud mental de sus familiares y del funcionamiento de estos en el hogar. También se considera que la familia de obesos presentan características que contribuyen a la sobredependencia y sobrealimentación de sus miembros (Silvestre y Stavile, 2005).

En relación a los hábitos nutricionales, se puede decir que en los últimos años se han incorporado desmedidamente alimentos con mucho contenido calórico, especialmente aquellos con un alto componente de grasa y/o azúcares refinados. También la tendencia a comer fuera del hogar y la promoción de este tipo de comidas, aunado a la exposición constante de los niños a la televisión, principal medio difusor de este tipo de alimentos, ha contribuido al aumento de los casos de obesidad y sobrepeso en todo el mundo (Gutiérrez, Royo y Rodríguez, 2006). Los cambios en el estilo de vida de los niños y de la familia en general, los ha llevado a dedicar más horas de su tiempo a ver televisión o jugar videojuegos, lo que aumenta el sedentarismo y con ello el riesgo de padecer obesidad (Azcona, Romero, Bastero y Santamaría, 2005; Gutiérrez et al., 2006).

La incorporación de la mujer al mundo laboral ha hecho que esta disponga de menos tiempo para hacer comida en casa, lo que la ha llevado a hacer uso frecuente de alimentos precocidos que contienen pocos elementos nutricionales. Según Gutiérrez et al. (2006) la obesidad tiene una mayor frecuencia en las mujeres, se incrementa con la edad y disminuye su riesgo con el aumento de la educación.

Aún cuando a nivel psicológico no se ha demostrado que exista un trastorno específico en la personalidad del obeso, pueden padecer con frecuencia, diversos trastornos psicológicos, como la ansiedad y depresión, las cuales se encuentran asociadas también a trastornos de la conducta alimentaria o distorsión de la imagen corporal. Además de esto, Vázquez y López (2001); Silvestri y Stavile (2005); Días y Enríquez (2007) sostienen que la comida para los obesos es el medio principal para calmar la ansiedad, lo que implica que estas personas tienen un manejo inadecuado de los afectos displacenteros, lo que puede hacer de la obesidad el producto de este hecho.

Padecer de obesidad en la infancia aumenta el riesgo de que esta condición prevalezca en la adultez y a su vez eleva las posibilidades de padecer otras enfermedades que pueden afectar seriamente el sistema metabólico y cardiovascular. Además de esto también pueden aumentar las

complicaciones del hígado y aparato digestivo, así como de la piel. (Azcona et al., 2005).

Dado que las personas obesas se encuentran inmersas en una sociedad que se rige por cánones de belleza distintos a los de su condición física, a menudo son víctimas de rechazo y discriminación, que además es promovido en gran parte por los medios de comunicación, los cuales tienden a asociar la imagen del “gordito” con características negativas, como torpe, feo, glotón, ridículo. Esto evidentemente causa un impacto negativo en los más pequeños, quienes ya a los 7 años comienzan a introyectar las normas de atracción cultural y sobre la base de estas escogen a sus amigos, por lo que los niños obesos quedan rechazados y discriminados, causándoles un impacto negativo en su autoestima y autoconcepto. En parte, es por ello que suelen mostrarse inseguros para establecer amistades y en algunos casos se aíslan socialmente, lo que aumenta las probabilidades de padecer depresión y ansiedad. También se convierten en personas menos activas y desmotivadas y esto de algún modo los lleva a refugiarse en la comida agravando y perpetuando su condición (Fuillera, 2004; Gómez, 2006 y Azcona et al., 2005).

Con respecto a las habilidades sociales, cabe destacar que cumplen un papel fundamental en el desarrollo integral de la persona. A través de ellas el sujeto obtiene importantes reforzadores de su ambiente social inmediato que le permite adaptarse al mismo. En este sentido, la carencia de estas puede provocar rechazo, aislamiento y serias perturbaciones psicológicas (Lacasella, 2001).

Se definen como conductas aprendidas, socialmente aceptables, que realiza una persona, en este caso un niño(a), al relacionarse con otros para tratar de obtener respuestas positivas que los lleven a incrementar su satisfacción en las relaciones interpersonales, evitando las negativas (Gresham y Elliot, 1984). Entre ellas se tienen: la cooperación, autocontrol, asertividad, empatía y responsabilidad.

Para su evaluación se emplean técnicas como el registro observacional, donde el evaluador toma notas acerca del comportamiento social del niño en su ambiente natural. También existen las observaciones artificiales, que consisten en que el evaluador coloca al niño en una situación de interacción con otros y esto permite evaluar su conducta social. Las escalas de auto reporte se constituyen en otra herramienta ya que se basan en la percepción sintetizada de los evaluadores y del propio niño (Kelly, 1998; Lacasella, 2001).

Adicionalmente, en la presente investigación se incluyeron las pruebas gráficas proyectivas dado que las habilidades sociales se encuentran influidas por la estructuración socioafectiva del niño e incluso en el adulto, y es probable que en la evaluación de estos elementos se puedan encontrar algunos indicadores de la calidad de las relaciones interpersonales del sujeto. En este sentido, las pruebas gráficas incitan al sujeto, haciendo uso del mecanismo de la proyección, a partir de un estímulo semiestructurado, como lo es la consigna; a que plasme sus deseos, emociones e incluso creencias asociadas a éste. Es por ello que tales técnicas se toman en cuenta para la presente investigación (Alonso et al., 2007; Salgado et al., 2005)

Considerando el aumento de los casos de obesidad infantil en el mundo y en América Latina, incluyendo Venezuela y las consecuencias negativas que trae dicha enfermedad para la salud mental de quien la padece, el Centro de Atención Nutricional Infantil de Antímano reportó a partir de la experiencia clínica de sus terapeutas, dificultades en las relaciones interpersonales y habilidades sociales en esta población, especialmente en niños mayores de 7 años, edad en la cual se obtienen logros, cognitivos, emocionales y sociales importantes a partir del proceso de escolarización. Además es en este período donde el infante comienza a comprender la conducta humana y adquirir conciencia de las diferencias entre las personas.

Ante los riesgos psicológicos que presenta esta población y la carencia de intervenciones efectivas que busquen de algún modo reducir estos riesgos, la presente investigación plantea un programa de intervención psicológica para el mejoramiento de las habilidades sociales, específicamente de la asertividad; que fue diseñado a partir de la revisión de la teoría existente en torno a la problemática y las características de la población.

En función de lo dicho anteriormente y la carencia de investigaciones dirigidas a crear y probar programas de intervención psicológica para dicha población, donde además se tomen en cuenta sus necesidades se plantea el siguiente problema:

¿Cómo afecta un programa de intervención para el mejoramiento de las habilidades sociales, las habilidades sociales de un grupo de niños (as) obesos (as) con edades comprendidas entre los 8 y 11 años de edad que asisten al Centro de Atención Nutricional Antímano (CANIA)?

Objetivo General

Diseñar, aplicar y evaluar los efectos de un programa de intervención para el mejoramiento de habilidades sociales de un grupo de niños (as) obesos (as) que asisten a CANIA.

Método

Participantes

Se trabajó con 4 niños y una niña de edades comprendidas entre los 8 años 0 meses y 11 años 11 meses, que asistían a CANIA, centro encargado de brindar atención a la condición nutricional, producción y difusión de conocimientos para el desarrollo social de la comunidad de la parroquia Antímano. Los niños contaban con diagnóstico de obesidad exógena en cualquiera de sus niveles, y eran pertenecientes al nivel de educación básica.

Diseño y Tipo de Investigación

La presente investigación es de tipo intervención, ya que se propuso recoger, analizar e interpretar de forma sistemática y rigurosa, la información pertinente sobre las actividades, procesos y resultados del diseño y aplicación de un programa de mejoramiento sobre las habilidades sociales de un grupo de niños (Canales, 1993). Según Hernández, Fernández y Baptista (2006), también es considerado como un estudio explicativo, por ir más allá de la descripción de los fenómenos o del establecimiento de relaciones entre conceptos, no se realizó únicamente una revisión bibliográfica sobre las variables que se querían estudiar, sino que se diseñó un programa de intervención con la finalidad de responder a la pregunta planteada, viendo su efecto sobre las habilidades sociales de los niños obesos participantes y ser utilizado en otros grupos de niños que se encuentren en circunstancias similares

El diseño es un estudio de caso múltiple tipo I con evaluación pre y post- test, el cual consiste en realizar una evaluación al paciente, en este caso a cada uno de los participantes, antes y después del tratamiento recibido, para evaluar los efectos que éste produjo sobre el sujeto (Kazdin, 2001).

*Recursos**Instrumentos de Evaluación*

Escala de Puntuación de Destrezas Sociales (EPDS): (Skills Rating System SSRS) de Gresham y Elliot (1990) en sus tres formatos (para padres, maestros y niños), fue seleccionada por poseer propiedades psicométricas comprobadas por gran cantidad de estudios en EEUU y otros países. En Venezuela se llevó a cabo una adaptación y revisión de la escala (Rencsar y Obregón 1992, cp. Andrade, 2001), en este estudio se obtuvieron resultados de confiabilidad y validez para los tres formatos de padres, siendo la escala para maestros la que presentó mayor confiabilidad. Además es una escala que establece una evaluación del niño desde diferentes ambientes permitiendo una visión integral del mismo.

La EPDS usa dos tipos de valoraciones basadas en frecuencia e importancia. La escala de frecuencia refleja qué tan usualmente ocurren las conductas sociales. La escala de importancia es completada por los maestros y padres, se define como grado en el que cada conducta es exitosa en clase y en cuán significativa es para el desarrollo del niño esa conducta, en relación a la percepción de su relevancia para la relación con los otros. (Obregón y Rencsar, 1992 c.p. Andrade, 2001).

Test de la Figura Humana Bajo la Lluvia: Las pruebas proyectivas se constituyen en la presente investigación en una técnica de gran valor, puesto que a través del mecanismo de la “proyección” los niños pueden reflejar sus deseos, emociones e incluso sus creencias sociales ante un estímulo. Esta prueba permite apreciar la imagen corporal del niño bajo condiciones ambientales desagradables, tensas, en las que la lluvia representa el elemento perturbador. La figura bajo la lluvia agrega una situación de estrés en la que el individuo ya no logra mantener su fachada habitual, sintiéndose forzado a recurrir a defensas antes latentes (Querol y Chaves, 1997). Se tomaron en cuenta para su corrección la presencia de indicadores de ansiedad, de agresividad, presión percibida en el medio, defensas ante las presiones del medio y otros indicadores importantes vinculados con el contacto con el mundo externo.

Dibujo de un Niño/a en el Recreo: Para la presente investigación las autoras desarrollaron esta técnica, la cual tiene por objetivo hacer que se plasmen a través del mecanismo de la proyección, las necesidades inconscientes y tensiones del mundo emocional del niño evaluado, vinculadas al contexto

interpersonal, que pudieran ilustrar el modo de comportamiento y percepción que tiene éste niño(a), sobre las relaciones y como todo esto influye en lo que recibe y da de éstas.

Permite al niño manifestar una situación social ante la cual se encuentra expuesto cotidianamente y que además resulta gratificante, en este contexto se suscitan diversas situaciones con las que el niño debe lidiar adecuadamente para poder integrarse en un grupo y ser aceptado por sí mismo, por lo que al indicarle la consigna el niño puede ubicarse en un ambiente que le resulta familiar y plasmar sus deseos de cómo sería una hora de recreo ideal o bien manifestar cómo es usualmente está situación en su caso.

En una hoja tamaño carta, entregada en una posición horizontal, se enuncia la siguiente consigna: “dibuja un niño o niña en el recreo de su escuela”. Luego de haber realizado el dibujo, el sujeto deberá colorear el mismo, con un máximo de 12 colores. Una vez, realizado esto, el examinador procede a hacer una serie de preguntas, vinculadas al personaje principal y a toda la situación expuesta, con el fin de extraer la mayor cantidad de información posible, que es proyectada por el sujeto, a través de su producción.

La corrección se fundamentó en la interpretación de indicadores de las pruebas gráficas. Los siguientes indicadores se tomaron como posibles signos de dificultades interpersonales: dimensiones del dibujo, emplazamiento, trazo, presión, uso del color, inclusión de detalles, el contexto, orden de ejecución, sexo de la figura, edad, Interacciones y acciones.

Entrevistas: Se realizaron entrevistas del tipo encuestas de investigación a los padres de los participantes, orientando las preguntas para indagar sobre las relaciones familiares, experiencia académica, recursos intelectuales, hábitos psicobiológicos y psicosociales del niño, además de establecer el rapport con la finalidad de generar una relación de confianza, respeto y aceptación mutua con el padre o madre del niño.

Registro de observación clínica: Este instrumento permitió evaluar los cambios cognitivos-conductuales, en términos de presencia o ausencia, que sufrieron los participantes en cada una de las sesiones del programa. Se encuentra diseñado en función de 3 categorías de valoración: comunicación interpersonal asertiva; afrontamiento de burlas, críticas y otras habilidades de autocontrol; y valoración de los propios derechos respetando los sentimientos

y pensamientos de los demás, que son los elementos de asertividad que fueron intervenidos.

Instrumentos Utilizados en la Intervención

Cuentos: En la presente investigación se adaptaron e ilustraron dos cuentos empleados para el entrenamiento de habilidades sociales, considerando el valor de la narración como uno de los métodos más eficaces para la transmisión de actitudes y valores, estimulando la reflexión y el análisis crítico respecto a la historia y su desarrollo (Monjas y Paz, 1998).

Dibujo Guiado: Esta técnica se utilizó en la última sesión y de modo grupal. En ella los niños debían representar por medio de un dibujo en una cartulina, el nombre, que como grupo, ellos mismos se otorgaban en función de todo lo compartido y trabajado durante el programa.

Dinámicas grupales: Se emplearon una serie de técnicas estructuradas que perseguían objetivos guiados por cada una de las sesiones con las misma se pretendía estudiar la forma en que los participantes enfrentaban diferentes situaciones sociales, generar un ambiente de confianza en el grupo y un espacio ameno en el que además pudieran aprender a través de juegos grupales. Tratándose de niños, esto es muy importante, ya que estas permitieron mantener la atención de los mismos durante las actividades. Se procuró su realización al final o al comienzo de las sesiones

Laberintos y Rompecabezas: Se emplearon para facilitar a través del juego el reconocimiento de los factores que facilitan la comunicación con los otros, y al mismo tiempo, destacar la importancia del cumplimiento de las normas básicas de la comunicación para establecer y mantener las relaciones interpersonales.

Role playing: Técnica empleada para entrenar a los participantes en el manejo de burlas y críticas, mostrando algunos estilos de comportamiento que interfieren o facilitan las relaciones interpersonales. Consiste en que los sujetos, para determinadas, situaciones asuman diversos roles o personajes, que le permitan entender su propio comportamiento, los sentimientos y consecuencias asociados a estos (Kelly, 1998).

Títeres: Fueron utilizados para recrear una sesión de juego estructurada, a partir de un guión en donde se expone la historia de un niño que quiere ganar la aprobación y amistad de nuevos amigos y para ello agrade a otros niños,

ocasionándose problemas así mismo y dejando a un lado sus propias opiniones y sentimientos.

Procedimiento

Se ejecutó el pilotaje de la EPDS en un grupo de 10 padres, maestros y niños encontrándose en esta breve evaluación la necesidad de modificar la presentación de las instrucciones y de los ejemplos, así mismo se llevaron a cabo cambios en la redacción de algunos ítems para facilitar su comprensión. Se seleccionaron las pruebas proyectivas que permitirían explorar elementos de la experiencia socio-afectiva del niño vinculadas a las relaciones sociales, para esto fue seleccionada la Figura Humana Bajo la Lluvia (Querol y Chaves, 1997) y el Dibujo de un Niño en el Recreo, se elaboró y validó el esquema de entrevista para padres.

Tomando en cuenta las características de la institución y la disponibilidad de los participantes fue necesario seleccionar una sola habilidad para ser entrenada en un periodo de 6 sesiones, el programa se diseñó a partir de la revisión teórica sobre las características psicosociales de los niños obesos, programas de habilidades sociales que han sido aplicados en diferentes contextos educativos y la información obtenida en las entrevistas preliminares a los padres, seleccionando entre las conductas a entrenar aquellas vinculadas a la asertividad puesto que en el caso de la presente población trabajada afrontar las burlas y críticas en forma apropiada, así como hacer valer sus derechos respetando a los demás y a sí mismos, son elementos incluidos en esta habilidad y se encuentran comprometidos dentro de la misma. Se elaboró un registro de observación para evaluar los efectos cognitivos conductuales en cada sesión del programa.

Se inició la primera sesión realizando la introducción a los niños sobre el programa de habilidades sociales, se establecieron las normas del grupo y las sesiones de encuentro con sus respectivos horarios, se procedió a la presentación de los participantes, la introducción y discusión de las habilidades sociales. A lo largo de las sesiones se entrenaron diferentes elementos que constituyen una conducta socialmente asertiva a través del uso de cuentos, juegos, técnicas de role-playing y discusiones grupales. En la última sesión se incluyó a los padres con la finalidad de compartir su experiencia sobre el programa y realizar una dinámica conjunta con los niños para poder demostrarles la importancia de su participación en la enseñanza de las habilidades (Moisés y Navas, 2008).

Se realizó la evaluación post-test en las dos semanas posteriores a la intervención, a todos los niños que asistieron a un mínimo de 4 sesiones. Se analizaron cualitativamente los resultados obtenidos tomando los datos de las conductas en las cuales los niños presentaron déficit en cada una de las versiones de la EPDS y los indicadores de las pruebas proyectivas, analizando los resultados por cada caso. A partir del registro observacional se evaluaron los cambios conductuales que se produjeron en los niños a lo largo de las sesiones. La corrección de las pruebas fue realizada por las autoras de la presente investigación y la Lic. Adriana Paz Castillo, tomando como indicadores aceptables aquellos en los cuales existía un consenso entre los evaluadores y que por tanto resultaron comunes ante las tres observaciones. El registro observacional fue completado por ambas autoras durante cada una de las sesiones, al final de las mismas se compararon ambos registros para extraer las observaciones conjuntas que permitieran establecer conclusiones sobre el desempeño de los participantes en cada sesión.

Resultados

Fase previa a la intervención

En lo que respecta a la *EPDS* no se encontró una prevalencia específica de déficits en las habilidades sociales de los participantes, que permitiera establecer un perfil grupal, las fallas en cada una de las competencias variaban de acuerdo a cada niño.

Entre las habilidades en las que se encontró un mayor déficit destacan las vinculadas al autocontrol, asertividad y cooperación. Las conductas de autocontrol que evidenciaron menos competencia fueron aquellas relacionadas con la aceptación de las críticas o burlas y expresar desacuerdos con los adultos sin pelear o discutir. En asertividad se encontraron dificultades para iniciarse en relaciones sociales a nivel grupal e individual y dar cumplidos a otras personas. En cooperación se evidenciaron déficits con respecto al mantenimiento del orden y la limpieza, uso adecuado del tiempo y seguimiento de instrucciones.

En la escala de conductas problema se reportaron elementos de impulsividad, aislamiento y timidez que concuerdan con los indicadores emocionales hallados en las pruebas proyectivas que sugieren posibles dificultades para relacionarse adecuadamente con los demás en un contexto social.

En las pruebas proyectivas destacan indicadores de autodesvalorización, inseguridad, ansiedad y tristeza entre los participantes, como elementos latentes que posiblemente entorpecen su relación con el ambiente llevándolos a percibirlo como amenazante y en el que no tienen posibilidad de defenderse apropiadamente. Entre las defensas encontradas destacan la tendencia al aislamiento, retraimiento y ocultamiento, sólo en un caso se halló la agresión como recurso. Otro mecanismo defensivo presente es la negación puesto que los niños tendían a obviar las emociones negativas asociadas a un contexto hostil que le pudiera resultar estresante.

En el dibujo de *Un Niño/a en el Recreo* se aprecian en las historias figuras solitarias cuyos amigos se encontraban apartados generalmente por razones externas, lo que podría reflejar una tendencia a atribuir las dificultades para establecer vínculos con sus pares a situaciones que se encuentran fuera de su capacidad de control ante la que experimentan sentimientos de indefensión y ansiedad.

En la fase de intervención con la aplicación del programa se pudo apreciar:

En la *comunicación interpersonal asertiva* se observaron efectos favorables a medida que transcurrían las sesiones, incrementándose las intervenciones espontáneas, los niños compartieron sus ideas y opiniones con mayor seguridad en sí mismos.

Fueron de utilidad el empleo de las dinámicas grupales que de alguna manera permitían fomentar la autoconfianza, a través del feedback los participantes obtenían información sobre cómo era su desempeño y qué se esperaba de ellos. Entre las dinámicas empleadas con este fin se encuentran, en primer lugar las técnicas de “rompe hielo” que permitían el acercamiento del grupo entre sí y crear un ambiente agradable de libertad fundamentada en el respeto hacia el trato con los demás, las mismas consistían en juegos sencillos en los que los participantes debían presentarse, hablar sobre sus gustos personales, bailes para relajarse. Otras dinámicas cumplieron un fin psicoeducativo, proporcionando a través del juego estrategias que permitían mejorar la comunicación y el vínculo interpersonal.

El uso de cuentos permitió ilustrar diversos estilos de comportamiento y sus consecuencias, la discusión grupal hizo mucho más enriquecedora la actividad al incluir la experiencia personal de los niños vinculándola con las características de los personajes.

La técnica de role playing generó un espacio que facilitó el desenvolvimiento de las actividades grupales, se mostraban más desinhibidos y dispuestos a participar, asumían los papeles sugeridos disminuyendo las expresiones de timidez y las discusiones en torno a los temas que fueron abordados con mayor profundidad. La eficacia de esta técnica y la preferencia de los participantes por ella quizás, se vio incrementada porque se presentó en forma de un juego, donde se tenía que asumir roles utilizando para ello diferentes artículos como disfraces, esto proporcionó un ambiente de menor vulnerabilidad para los niños al tener que exponerse ante un grupo.

Resulta significativo el hecho de que los participantes incrementaron su participación de forma espontánea en las actividades. Sin embargo, no se produjo una mayor interacción entre ellos capaz de incrementar la cohesión grupal, la cual interviene de forma positiva en la adquisición de habilidades sociales. Entre los factores que pudieron influir en esta situación, se encuentra el hecho de que los niños presentaban altos montos de timidez y retraimiento, lo que hizo más difícil que en un lapso tan breve se lograra un cambio importante en estos aspectos, especialmente al no abordar en conjunto elementos como la autoestima y la autoconfianza. La asistencia irregular también pudo afectar de modo negativo el proceso de cohesión grupal y con ello la disminución de las interacciones posibles entre los niños.

En relación al *afrentamiento de las burlas, críticas y otras habilidades de autocontrol* durante las sesiones de discusión se pudo observar que los niños poseían conocimientos adquiridos a través de sus propias experiencias sobre cómo afrontar algunas situaciones cotidianas. Sin embargo, no se pudo evidenciar la adopción de las nuevas estrategias planteadas, los participantes preferían emplear las ya conocidas.

En cuanto a la *valoración de los propios derechos, respetando los sentimientos y pensamientos de los demás*, se puede decir que el papel activo de los niños en la construcción de las normas de convivencia fue un elemento valioso porque permitió un mayor compromiso en el cumplimiento de las mismas, puesto que fueron establecidas bajo sus propias ideas. Generalmente regulaban su propio comportamiento, se esforzaban por pedir el derecho de palabra para realizar las intervenciones y eran capaces de exigirle a los compañeros que también lo hicieran.

Fase posterior a la intervención

A nivel general, la *EPDS* no mostró cambios importantes en el comportamiento de los niños que participaron en el programa. Sobre las conductas asertivas, la mayoría de los reportes apuntaron a un incremento en cuanto a la capacidad de algunos niños para vincularse en actividades grupales, no obstante, en otras conductas tales como: hacer amistades fácilmente y mostrarse seguro de sí mismo, no se reportaron mejorías.

En lo que respecta a la empatía, los niños en general evidenciaron ciertas dificultades, las cuales obstaculizan la adquisición de conductas asertivas y que no se había reportado durante la fase previa a la intervención. La capacidad de los niños para identificar sus propias emociones refleja una mayor conciencia de sus destrezas lo que posiblemente se produce como consecuencia de las actividades realizadas en el programa que permitieron identificar dichas conductas desde un nivel psicoeducativo.

En las habilidades de autocontrol, no se percibieron cambios conductuales. Sin embargo, sí se aprecia un reconocimiento de la importancia sobre aquellos elementos que afectan el proceso de la comunicación, vinculado al manejo asertivo de las situaciones sociales de conflicto. Siendo fundamental la adquisición de este conocimiento para continuar con el entrenamiento de dicha habilidad, que como se sabe se contempla dentro de las destrezas de mayor complejidad, por lo que se requiere más tiempo para su aprendizaje y así poder percibir cambios importantes en diferentes contextos.

Las conductas problema no disminuyeron en ninguno de los casos, según el reporte de los padres y maestros.

En lo que respecta a las pruebas proyectivas, se siguieron encontrando indicadores comunes que sugieren ansiedad, timidez e inseguridad. No obstante, la expresión gráfica de las mismas se aprecia mucho más recargada, denotando una posible movilización de los afectos asociados a los contextos de interacción social o estrés; probablemente generados a partir de la intervención, la cual a través de diversas actividades, buscó una sensibilización de los niños hacia sus propios comportamientos así como de las consecuencias de sus conductas sobre las reacciones de los otros. Esto se interpretó como un incremento en el nivel de integración de su personalidad, que le permite al niño enlazar sus aspectos positivos y negativos, haciendo

que éste adquiriera mayor seguridad en sí mismo y se mejoren sus relaciones sociales.

Las historias que acompañaron los dibujos también reflejaron cambios en relación a la expresión del estado emocional de las figuras, proyectando de un modo más agudo y directo sentimientos negativos experimentados ante situaciones de tensión, entre las cuales se puede encontrar el vincularse con otro. Los personajes reflejaban un mayor contenido de tristeza, angustia y soledad. Lo que podría sugerir un mayor contacto con sus propias emociones.

Conclusiones

Se pudo observar que los niños de la muestra aunque no presentan déficits conductuales que permitan establecer un perfil en cuanto a una habilidad específica, a nivel emocional muestran indicadores comunes que pueden afectar notablemente la forma en la cual se vinculan asertivamente con los demás, experimentando situaciones negativas ante los eventos sociales lo que trae como consecuencia conductas que varían desde la impulsividad y agresión, hasta el aislamiento como consecuencia del rechazo.

La tendencia a reaccionar bajo cualquiera de estos estilos está influida por las características individuales y experiencias de cada niño, en función de lo que se espera de él en los diferentes contextos. En este sentido, la obesidad y el impacto de ésta sobre la calidad de vida pudieran agudizar todas estas dificultades, puesto que con frecuencia estos niños son objetos de burlas y rechazo, lo que genera una imagen negativa de sí mismo y falta de confianza, afectando el proceso de adquisición de las habilidades sociales (Andrade, 2001).

En función de lo mencionado anteriormente se puede decir que el programa resultó efectivo en la medida que permitió un acercamiento inicial por parte de los participantes a su problemática, aunque los cambios a nivel conductual no se pudieron apreciar a partir de las escalas de reporte y trasladar a otros contextos. En la sesiones, los participantes reflejaron una mayor comprensión sobre sus propias capacidades y dificultades a nivel interaccional lo que se constituye en un primer paso para que se produzcan cambios a largo plazo.

Referencias

- Alonso, L., Murcia, G., Murcia, J., Herrera, D., Gómez, D., Comas, M., y Ariza, P. (2007). Autoestima y relaciones interpersonales en estudiantes del primer semestre de División de Salud de la Universidad del Norte, Barranquilla (Colombia) [Versión electrónica]. *Salud Uninorte*, 23(1), 32-44.
- Andrade, J. (2001). *Programa de intervención para promover destrezas sociales en niños con desnutrición leve o moderada*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello. Dirección General de Estudios de Postgrado.
- Arón, A. y Milicic, N. (1996). *Vivir con Otros* (2ª ed.). Santiago de Chile, Chile: Editorial Universitaria.
- Azcona, C., Romero, A., Bastero, P. y Santamaría, E. (2005) Obesidad Infantil. *Revista Española de Obesidad*, 3(1), 26-39.
- Canales, F. (1993). *Metodología de la Investigación manual para el desarrollo del personal de salud*. Caracas: Organización Panamericana de la Salud.
- Días, D. y Enríquez, D. (2007). Obesidad Infantil, Ansiedad y Familia. *Boletín Clínico Hospital Infantil del Estado de Sonora*, 24, 22-26.
- Fuллерат, R. (2004). Psicología y nutrición en el desarrollo ontogenético en la edad infanto-juvenil [Versión electrónica]. *Nutrición Hospitalaria*, 19, (4), 209-224. Recuperado el 11 de noviembre de 2007, de <http://www.grupoaulamedica.com/web/nutricion/pdf/042004/psicologia.pdf>.
- Gómez, G. (2006). *Características de personalidad de un grupo de niños y niñas obesos con edades comprendidas entre 8 y 10 años evaluados mediante las variables estructurales del sistema comprensivo de Exner a partir del Rorschach*. Trabajo especial de investigación para obtener título de Especialista en Clínica Comunitaria. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Gresham, F.M. y Elliott, S.N. (1990). *Social Skills Rating System manual*. Circle Pines, MN, EEUU: AGS.
- Gutiérrez, J., Royo, M. y Rodríguez, F. (2006). Riesgos Asociados a la Dieta Occidental y al Sedentarismo, la Epidemia de Obesidad [Versión electrónica], *Gaceta sanitaria*, 20, 48-54. Recuperado el 7 de noviembre de 2007, de <http://www.sespas.es/informe2006/p2-1.pdf>.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ta ed). DF, México: Mc Graw Hill.
- Kazdin, A. (2001). *Métodos de Investigación en Psicología Clínica* (3ª ed.). DF, México: Prentice Hall.
- Kelly, J. (1998). *Entrenamiento de las habilidades sociales*. Bilbao, España: Desclée De Brouwer.
- Lacasella, R. (2001). Manejo de las destrezas sociales en la infancia desde la perspectiva del análisis conductual. *Revista Extramuros*, 15, 177- 226.
- Madrid, J. (1998). *El libro de la obesidad y su tratamiento*. Madrid, España: Arán.
- Martínez, A. (2004). Determinantes genéticos de la Obesidad [Versión electrónica], *Ibérica: Actualidad tecnológica*, 472, 69-86. Recuperado el 25 de octubre de 2007, de <http://www.fundacionmhm.org/pdf/Mono6/Articulos/articulo6.pdf>.
- Monjas, M. y Paz, B.(1998). *Las Habilidades Sociales en el Currículo*. España, Valladolid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General de Educación y Formación Profesional. Centro de Investigación y Documentación Educativa. (CIDE). 146. Colección Investigación.
- Pérez, B. (2003). Efectos de la urbanización en la salud de la población. *Anales Venezolanos de Nutrición*, 16 (2), 97-104.

- Querol, S. y Chaves, M. (1997). *Adaptación y Aplicación del Test de la persona Bajo la Lluvia*. Buenos Aires: Argentina: JVEPsique.
- Salgado, A., López, Ch., Praderas, P. y Gallegos, R. (2005) *Caracterización descriptiva de las habilidades sociales presentes en niños que se encuentran en situación de vulnerabilidad, específicamente en situación de calle*. Trabajo especial de investigación para el título de Licenciado no publicada. Universidad Católica de Temuco, Chile.
- Silvestre, E. y Stavile, A. (2005). *Aspectos Psicológicos de la Obesidad*. Recuperado el 3 de Noviembre de 2007 del sitio Web: <http://www.nutrinfo.com/pagina/info/ob0502.pdf?PHPSESS=c8b364fa45deee58fb2a370d83372f39>.
- Vázquez, V. y López, J. (2001). Psicología y la Obesidad. *Revista de Endocrinología y Nutrición*, 9(2), 91-96. Recuperado el 18 de octubre de 2007, de <http://www.medigraphic.com/pdfs/endoc/er-2001/er012i.pdf>.

(Recibido el 04 de Abril de 2009 – Aceptado el 29 de Mayo de 2009)

Error de Medición

Amaia Urdanibia
aurdanibia@gmail.com

Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela

Resumen

Dentro de la Psicología, así como en el resto de las ciencias, siempre ha existido la necesidad de contar con medidas precisas de los fenómenos estudiados. Sin embargo, la dificultad en esta área de estudio, radica en la complejidad de las variables investigadas. En este sentido, dado que no se puede contar con medidas exentas de error, es importante determinar y comunicar la información respecto al error de medición; para que la misma sea considerada en las decisiones y conclusiones resultantes de los procesos de evaluación. A continuación se hará un recorrido que inicia en la Teoría Clásica de los Test y que muestra al error de medición como una manera alternativa y necesaria, en la determinación de la precisión de las medidas de las pruebas.

Palabras clave: *Error de medición, Teoría Clásica de los Test, Fiabilidad*

Measurement Error

Abstract

In Psychology, like in any other science, there has always been the need to have a precise measure of the phenomenon being studied. Nevertheless, the difficulty in this area of research lies in the complexity of the studied variables. In this sense, given the fact that there is no error free measure, it is important to determine and communicate the information on regard of the measurement error; so that it can be used in the decisions and conclusions resulting from evaluation processes. In this article there will be a revision starting from Classical Test Theory and that will show the measurement error as an alternative yet necessary element, in the determination of the precision of test measures.

Key words: *Measurement error, Classical Test Theory, Reliability*

“Cuando medimos algo, bien sea en el campo de la física, de la biología o de las ciencias sociales, esa medición contiene una cierta cantidad de error aleatorio. La cantidad de error puede ser grande o pequeña, pero está siempre presente en cierto grado” (Thorndike, 1951, pág. 560).

El interés por computar la precisión de las mediciones, al analizar e interpretar los resultados obtenidos de las pruebas psicológicas; radica en la necesidad de controlar y reducir los errores asociados a la medición de constructos psicológicos.

Considerando que en la psicología no puede eliminarse del todo dicho error; es relevante, cuantificar e informar a los usuarios de pruebas, acerca del error de medición; para que éstos lo tomen en cuenta en sus decisiones sobre los puntajes obtenidos por los evaluados. Ahora bien, ¿cómo estiman los psicólogos el grado de error que hay en sus mediciones?

Los índices de fiabilidad informan sobre la calidad de las calificaciones arrojadas por un instrumento. Estos índices permiten conocer cuan exenta de error se encuentra una medida; por ello, conociendo la fiabilidad, es posible calcular el error de medición y emplearlo para hacer estimaciones de los puntajes de los sujetos. Sin embargo, en la mayoría de las pruebas, no se hace un reporte claro del error de medida, e incluso usuarios inexpertos desconocen que la información sobre el error debe encontrarse junto al índice de fiabilidad.

De acuerdo a lo que señalan Anastasi y Urbina (1998) la fiabilidad se refiere a la consistencia de los puntajes obtenidos por las mismas personas cuando se les evalúa en distintas ocasiones con la misma prueba, con conjuntos equivalente de reactivos o en otras condiciones de exanimación. Este concepto en su acepción más amplia, se refiere a la medida en que las diferencias individuales en los resultados pueden atribuirse a “verdaderas diferencias” en la variable considerada y el grado en que pueden deberse a errores azarosos.

Para determinar si un instrumento es confiable es preciso calcular el índice de fiabilidad, el cual se obtiene de la correlación entre un conjunto de puntuaciones; la magnitud de la correlación muestra qué porcentaje de la varianza total se debe a la varianza verdadera, y la magnitud restante es producto de la varianza de error o fuentes de error que se pueden presentar en

la construcción, administración y calificación del instrumento. Lo expuesto anteriormente está basado en que el puntaje obtenido por un examinado en una prueba está formado por dos elementos: un puntaje verdadero y puntaje de error (Magnusson, 1975).

Tomando en consideración el planteamiento de Magnusson, es notable que la precisión de una prueba puede ser vista de dos maneras; a través de los índices de fiabilidad, y mediante el error de medición. Ahora bien, es importante aclarar que la conceptualización anterior se fundamenta en el Modelo Lineal propuesto por Spearman en 1910. Según Gempp (2006), el paradigma de la puntuación verdadera, expresado mediante la Teoría Clásica de los Test (TCT), constituye el fundamento técnico de la gran mayoría de las pruebas psicológicas; y permite explicar los elementos necesarios para estimar la fiabilidad de un instrumento y los errores de medida.

La propuesta de Spearman plantea como primer supuesto que, la puntuación empírica (observada u obtenida) de un sujeto en una prueba (que denominaremos X), consta de dos componentes, la puntuación que verdaderamente le corresponde en esa prueba (que designaremos V), y un cierto margen de error (e) (Muñiz, 1998). Este principio puede expresarse a través de la siguiente ecuación:

$$X = V + e \quad (1)$$

Esta ecuación indica claramente que cualquier medición realizada contendrá error. Por lo tanto, el interés de la TCT es determinar en qué medida la puntuación observada es puntuación verdadera y en qué medida es error. Es importante destacar que el puntaje de error puede resultar de errores constantes o de eventos aleatorios; los primeros, al afectar a todas las observaciones por igual no influyen en las comparaciones, por lo que no suelen considerarse; sin embargo, este tipo de errores deben ser tomados en cuenta en el caso de la determinación de la validez. Los errores producto de procesos aleatorios afectan a las observaciones de manera distinta, pudiendo provenir de variadas fuentes y constituye lo que se conoce como error de medición; el cual informa acerca de la discrepancia que existe entre el puntaje obtenido y el puntaje verdadero de una persona, pudiendo afirmarse que suministra una información complementaria al coeficiente de confiabilidad.

En este sentido, el error de medición introduce, como señala Gempp (2006), la noción de replicabilidad; ya que equivaldría a cualquier diferencia

observada entre los resultados obtenidos en la administración repetida de un mismo instrumento. Sin embargo, luego de múltiples medidas con una misma prueba cómo se sabe ¿cuál de todos los puntajes del sujeto es el verdadero? Para resolver esta incógnita, Spearman añadió al modelo el supuesto de que la puntuación verdadera de una persona en una prueba sería la que obtendría como promedio si se le aplicase infinitas veces el instrumento (Muñiz, 1998).

De este modo, se está considerando que las discrepancias observadas en cada situación de medición fueron producidas por procesos aleatorios, no controlables que afectaron a los resultados de manera imprevista; en ocasiones produciendo fluctuaciones superiores al puntaje verdadero y otras veces inferiores. Al asumir este supuesto, se están asumiendo simultáneamente otros de los planteamientos de Spearman, que señalan que no existe relación entre la puntuación verdadera de las personas y los errores de medida ($r_{ve} = 0$), y los errores de medida de los tests no están relacionados ($r_{ej,ek} = 0$) (Muñiz, 1998). Esto quiere decir, que al considerar a las medidas repetidas como independientes entre sí, el resultado de una medición no afecta el resultado de la siguiente medición; lo que confirma que el error de medida se comporta de forma aleatoria.

Gempp (2006) plantea que si el resultado obtenido en cada momento, no influye ni es influido por las aplicaciones anteriores o posteriores, se puede asumir al error como una variable aleatoria continua y esperar que luego de varias mediciones en un mismo sujeto, tenga un promedio igual a cero. Igualmente, se puede definir a la puntuación verdadera como el resultado promedio de una serie “hipotética” de puntajes observados replicados infinitamente (Gempp, 2006), por lo cual, no necesariamente representa al valor real del constructo. Este mismo autor expresa que la ecuación principal de la TCT no asume que exista alguna variable subyacente a los resultados de las pruebas; lo que implica que el puntaje verdadero (V) no está relacionado con el concepto de validez. Lo que se plantea desde la TCT es que cualquier prueba tiene asociada una puntuación verdadera, independientemente de que los reactivos que la componen representen adecuadamente el constructo. En conclusión una prueba puede ser confiable sin ser válida.

Ahora bien, es imposible lograr en la práctica, que un evaluado pueda responder a una prueba infinitas veces, en igualdad de condiciones y sin que las aplicaciones previas afecten las siguientes aplicaciones. Por ello, Gempp (2006) señala que dentro de la TCT se derivan algunos corolarios que permiten extender el primer supuesto, a una situación en la que se analizan las respuestas de un grupo de evaluados, en lugar de un caso individual.

Uno de las extensiones de la teoría plantea que, si los errores son aleatorios y no correlacionan con el puntaje verdadero ni entre sí, la varianza de los puntajes observados a través de los evaluados correspondería a la suma de las varianzas verdadera y de error, como se expresa a través de la siguiente ecuación:

$$\mathit{var} (x) = \mathit{var} (v) + \mathit{var} (e) \quad (2)$$

Esto indica que no se analiza entonces la variabilidad intrasujeto sino que se analizan las variaciones de las puntuaciones interindividuales. Y que la ecuación antes descrita representa lo plasmado en el primer supuesto; pero en este caso, descrito en términos de varianza. Asimismo, Gempp (2006) expone que a esta ecuación subyace el mismo problema que a la ecuación inicial, sólo hay un valor conocido (la varianza del puntaje observado) y existen dos incógnitas (la varianza de los puntajes verdadero y de error); por lo que no hay forma de resolver la ecuación y determinar el valor de la varianza de error.

Al respecto, Muñiz (1998) plantea que a partir del desarrollo del modelo propuesto por la TCT, es posible llegar a fórmulas operativas para la estimación de los errores (e), y por lo tanto de los puntajes verdaderos (V) de los sujetos. Esto conduce a la conceptualización de la confiabilidad como la razón entre la varianza de los puntajes verdaderos y la varianza de los puntajes observados; es decir, la confiabilidad estima cuánto de verdadero hay en las puntuaciones observadas.

$$r_{xx'} = \frac{\mathit{var} (v)}{\mathit{var} (x)} \quad (3)$$

De esta ecuación se deduce que si la puntuación de cada evaluado en la distribución observada, es la misma que su puntuación verdadera, la varianza observada será la misma que la de los puntajes verdaderos, y la varianza de error será cero, por la cual la confiabilidad resultaría igual 1.

En este sentido, cuando la confiabilidad aumenta, la varianza de error disminuye, lo que equivale a decir que la puntuación observada en un evaluado, se aproxima a su puntuación verdadera (Gempp, 2006). Asimismo, si la varianza de error aumenta, los puntajes observados constituyen una mala estimación de los puntajes verdaderos. Cuando todo el puntaje observado de un sujeto es puntaje de error, la varianza de los puntajes verdaderos será igual a cero y la varianza de los puntajes de error será la máxima e igual a la

varianza observada, con lo cual la confiabilidad resultaría equivalente a cero. Estos planteamientos conllevan a que la confiabilidad también pueda expresarse como:

$$r_{xx'} = 1 - \frac{\text{var}(e)}{\text{var}(x)} \quad (4)$$

Nuevamente, a medida que la varianza de los puntajes de error disminuya la confiabilidad aumentará y viceversa. Es importante destacar que, como señala Muñiz (1998), el cálculo empírico del valor del coeficiente de fiabilidad no puede llevarse a cabo mediante las fórmulas antes descritas, ya que son meramente conceptuales; la estimación empírica puede obtenerse a través de varias estrategias, dentro de las que destacan: a) la correlación entre dos formas paralelas de la prueba, b) la correlación entre dos mitades aleatorias de la prueba, que luego es corregida mediante la fórmula de Spearman-Brown, y c) la correlación entre dos aplicaciones de una misma prueba a una muestra de personas. Cada uno de estos procedimientos tiene ventajas y desventajas y se ajustan mejor a unas situaciones que a otras. De igual modo, en todas las situaciones, el valor obtenido es un valor numérico entre 0 y 1, indicando a medida que se acerca a 1 que la prueba está siendo precisa en la medición.

De acuerdo con Gempp (2006) algunas de las propiedades del coeficiente de confiabilidad, expresado en las dos ecuaciones anteriores son las siguientes:

- Se deriva de la ecuación planteada en el primer supuesto de la TCT, por lo cual no es estrictamente calculable a partir de los datos.
- Su máximo valor es 1, cuando toda la varianza observada es atribuible a la varianza verdadera.
- Su mínimo valor es 0, cuando no existe varianza verdadera y toda la varianza observada es debida a la varianza de error.

Ahora bien, puede demostrarse que la confiabilidad también puede ser definida como el coeficiente de determinación de la correlación entre los puntajes verdaderos y observados (Gempp, 2006), si lograra controlarse artificialmente todas las fuentes de varianza de error; en otras palabras como la proporción de varianza de los puntajes verdaderos explicada por la varianza de los puntajes observados. Este valor puede obtenerse a través de la siguiente ecuación:

$$r_{xy} = \sqrt{r_{xx'}} \quad (5)$$

Se observa que el coeficiente de determinación, al ser el cociente entre la desviación típica verdadera y la observada, puede escribirse como la raíz cuadrada de la confiabilidad. Tal índice informa la medida en que los puntajes observados representan a los puntajes verdaderos. Cuando la confiabilidad de la prueba resulta baja también lo será su índice de confiabilidad y los puntajes verdaderos estarán pobremente representados por los puntajes observados; pero si la confiabilidad es igual a 1, la puntuación verdadera se puede predecir con exactitud desde las puntuaciones observadas.

Muñiz (1998) señala que para cualquier valor de confiabilidad, la correlación entre los puntajes observados y verdaderos siempre será mayor que esta; por ello dentro de la TCT se plantea que la puntuación observada de cualquier prueba siempre correlacionará más alto con su puntuación verdadera que con el puntaje observado, de otras pruebas.

Como se mencionó anteriormente, el problema con las ecuaciones de confiabilidad presentadas es que no permiten estimar el índice de confiabilidad, dado que requieren conocer previamente, la varianza de los puntajes verdaderos o de error, los cuales son las cantidades que se desean estimar a partir de los puntajes observados. Gempp (2006) plantea al respecto, que es un error común creer, que la confiabilidad puede calcularse; ya que la TCT define a la confiabilidad de forma tautológica, nunca puede calcularse directamente sino únicamente estimarse. Otro malentendido, es la falsa creencia de que existen varios tipos de confiabilidad; mientras lo que en realidad sucede es que hay distintas estrategias empíricas para estimarla. De este modo, dado que la confiabilidad no puede calcularse directamente, los distintos métodos y coeficientes sólo constituyen aproximaciones al índice.

Por otra parte, tampoco es adecuado interpretar la confiabilidad como una propiedad intrínseca de los instrumentos; ya que la TCT plantea que ésta es una propiedad de los puntajes arrojados por las pruebas. Esta distinción implica que al ser una propiedad de las calificaciones y no de los instrumentos, la confiabilidad depende de las características de la población en la que fue aplicada la prueba y sólo es generalizable a sujetos que pertenezcan a esa población. En este sentido, Gempp (2006) explica que dada la dependencia muestral de los estadísticos de la teoría clásica, la consecuencia es que los coeficientes de confiabilidad obtenidos en cualquier estudio representan simplemente la confiabilidad de los puntajes de los evaluados que participaron en el estudio y no son representativas del

instrumento sino de los individuos. Aunado a esto, se tiene que las muestras en Psicología pocas veces son demasiado grandes y con menor frecuencia son probabilísticas; por lo cual, resulta atrevido asumir que la confiabilidad para una muestra, constituya una propiedad del instrumento, que se mantendrá invariable cada vez que éste sea aplicado. Por esta razón, es imprescindible que los investigadores y usuarios calculen la confiabilidad de las puntuaciones en sus propias muestras.

Tal y como se planteó al inicio de este material, una forma alternativa pero equivalente de expresar la confiabilidad de las pruebas es a través del Error Típico de Medida. No importa el índice de confiabilidad que se emplee, (en cada caso hay razones prácticas para utilizar uno u otro), lo fundamental es que toda medición lleva asociado un grado de precisión que es calculable empíricamente. Esto quiere decir que, aun cuando el coeficiente de confiabilidad indica la consistencia, estabilidad o equivalencia de los puntajes observados en una prueba, no informa directamente la cantidad de discrepancias (error) que pueden esperarse entre unas mediciones y otras; lo cual se obtiene a partir del error de medición, el cual señala el tamaño del error que se acepta cometer cuando se asume la puntuación observada como la verdadera, resultando un indicador preciso de cuán cierta es la estimación del puntaje verdadero.

Según Magnusson (1975), para conocer el tamaño del error de medición se puede partir de una de dos hipótesis:

- *Errores diferentes para diferentes puntajes verdaderos:* Este supuesto plantea que los errores se encuentran representados por los desvíos típicos de la distribución de los puntajes verdaderos de un solo individuo alrededor de su puntaje verdadero.
- *Errores iguales para diferentes puntajes verdaderos:* Los errores se encuentran expresados por la dispersión de los puntajes obtenidos en torno a una calificación verdadera fija (la misma para todos los test paralelos).

De acuerdo con Magnusson (1975), partiendo del primer supuesto, Lord derivó una ecuación para determinar la incertidumbre de un puntaje obtenido; y supuso que un test puede considerarse una muestra de ítems seleccionados al azar de una población, de la cual pueden derivarse infinitos test paralelos al azar. Asimismo, un sujeto puede resolver un número de ítems de la población de donde se escogió la muestra. La proporción que ellos representan para ese individuo “*j*” es la probabilidad de que los reactivos que puede resolver sean

incluidos en la prueba, lo cual se denota como p_j . De este modo, el puntaje verdadero a estimar es:

$$T_j = n(p_j) \quad (6)$$

Donde n es el número de reactivos de la muestra. Para estimar el tamaño del error cometido cuando se acepta que un puntaje obtenido representa al verdadero, se calcula la desviación estándar mediante la ecuación:

$$Se = \sqrt{\frac{t_j (n - t_j)}{(n - 1)}} \quad (7)$$

Esta ecuación da una estimación de la desviación estándar de la distribución de los puntajes que resultan de examinar a un sujeto con un número infinito de test paralelos al azar (Magnusson, 1975).

La magnitud del error de medición obtenido bajo esta hipótesis, es una función del número de ítems del test y del número de ítems que el sujeto puede resolver, lo cual tiene como consecuencia que la desviación típica (error) es independiente del contenido de los ítems, de la frecuencia de las soluciones correctas y de las intercorrelaciones de los reactivos. Esto significa que pruebas con el mismo número de ítems deberán tener un error estándar promedio, sin importar que sean test de diferente naturaleza.

De igual modo, el tamaño del error estándar de medida, estimado con el modelo propuesto por Lord, será máximo cuando el individuo resuelva bien la mitad de los ítems, aumentará al aumentar o disminuir p_j (hacia los extremos) y finalmente será cero cuando p_j sea 1 ó 0. Es decir, mientras más extremo sea el valor del puntaje verdadero más pequeño será este error. Cuando este índice sea empleado para establecer intervalos de confianza, se debe tener en cuenta que está basado en las suposiciones de que los test paralelos son extraídos de una población infinita de ítems paralelos, que el número de reactivos que un sujeto puede contestar varía de un test paralelo a otro, aún cuando provengan de la misma población y que no se toman en cuenta las fuentes de varianza de error. No debe calcularse el error de medida a partir de este modelo para tests con límites de tiempo, ya que se basa en pruebas paralelas extraídas de una población de reactivos paralelos (Magnusson, 1975).

Por otro lado, partiendo del segundo supuesto, si se somete a una persona a infinitas pruebas paralelas se tendrá una distribución de infinitas

puntuaciones obtenidas, que asumirá una forma normal con una media aritmética que representará la puntuación verdadera del sujeto y una desviación típica que representa al error de medición, el cual indicará la variabilidad esperada de las calificaciones obtenidas en torno a las puntuaciones verdaderas.

De acuerdo con Magnusson (1975), el tamaño del error de medición será el mismo para todas las pruebas paralelas y por ende, para todos los individuos que las presentan; será independiente de la magnitud del puntaje verdadero y es mayor mientras más varíen los puntajes obtenidos respecto a los verdaderos.

Ahora bien, como es imposible administrar infinitas pruebas paralelas para determinar la varianza y con ello el error de medición, lo que sucede en la práctica es la administración de la prueba o una paralela, dos veces a un grupo de sujetos y la asunción de que las diferencias de las calificaciones individuales entre las dos aplicaciones, son el resultado de puntajes de error y que la varianza generada por tal distribución es el error estándar de medida.

Magnusson (1975) indica que de la ecuación de la confiabilidad se puede derivar una ecuación para computar el tamaño del error. De este modo, en la TCT el error de medición se define como la desviación estándar de la distribución de los puntajes de error (Gempp, 2006), y se expresa de la siguiente manera:

$$Em = Sx \sqrt{1 - r_{xx}} \quad (8)$$

En la ecuación, Sx representa el valor de la desviación típica de los puntajes observados para la misma muestra de sujetos en los cuales se estimó la confiabilidad. De este modo, cuando la confiabilidad es igual a cero, el error asumirá su máximo valor; lo que implica que toda la variabilidad observada será explicada por el error. Pero si la confiabilidad es uno, significa que el error de medición asume su mínimo valor y la varianza observada será explicada en su totalidad por la varianza verdadera.

De acuerdo con Gempp (2006) una propiedad importante del error de medición, es que se expresa en las mismas unidades de escala que las puntuaciones de la prueba, lo que facilita su interpretación directa. Sin embargo, resulta incorrecto hacer comparaciones entre los errores de pruebas cuyos puntajes se expresan en unidades diferentes. Si se requiriese comparar la precisión de diferentes instrumentos, se deberá recurrir al coeficiente de

confiabilidad, ya que independientemente del instrumento este coeficiente siempre se expresa en las mismas unidades.

Por otra parte, el error de medición se relaciona de forma particular con la longitud de la prueba y la homogeneidad de la muestra. En este sentido, el error se ve afectado por variaciones en la longitud de la prueba; cuando se aumenta la cantidad de reactivos que conforman un instrumento, se incrementa la probabilidad de que los errores aleatorios se cancelen entre sí, reduciéndose con ello el error de medición. Respecto a la homogeneidad, el error resulta independiente de la variabilidad de la muestra para el cual se calculó, pues como es una característica del instrumento es el mismo independientemente de si el grupo es heterogéneo u homogéneo.

Ahora bien, cabe preguntarse cuáles son las fuentes del error más habituales en la medición psicológica. Este es un asunto que ha sido exhaustivamente estudiado por especialistas (Cronbach, 1947; Thorndike, 1951; Stanley, 1971; Schmidt y Hunter, 1996), que han llegado a clasificar con todo detalle las posibles fuentes de error; su trabajo puede reducirse a tres grandes categorías: a) la propia persona evaluada; b) el instrumento de medida utilizado y c) la aplicación, corrección e interpretación hecha por los profesionales. A continuación se describe cada una.

Las fuentes de varianza de error debida a las personas evaluadas vienen determinadas por múltiples elementos que Brown (1980) sistematiza de la siguiente forma: *Memoria, Ansiedad, Variables Fisiológicas, Motivación*; también pueden incluirse el *Aprendizaje* y el *Desarrollo-Maduración*; cualquier evento de este tipo que ocurra previo a la evaluación o durante la misma, puede influir en la cuantía de los errores.

Los errores provenientes del instrumento de medida, aluden a cualquier aspecto que produzca que los evaluados respondan a los reactivos sobre bases diferentes a la posesión de un rasgo o el conocimiento de la información preguntada; dentro de estos destaca el muestreo de contenido, el cual según Cohen y Swerdlik (2001) hace referencia a la variación entre los reactivos de una prueba, así como la variación entre reactivos de diferentes pruebas. En este sentido, de acuerdo con Spearman, las pruebas paralelas son aquellas conformadas por reactivos extraídos azarosamente de un banco infinito de ítems paralelos, lo que avala la ausencia de error por muestreo de contenido; sin embargo, en la práctica sólo pueden elaborarse pruebas equivalentes. Las cuales pretenden garantizar que el puntaje verdadero de la persona que será medido por una de las pruebas, también sea medido por la otra prueba; a

pesar de los esfuerzos esto no siempre se logra, produciendo lo que se ha denominado error por muestreo de contenido.

En cuanto a los errores provenientes de los procesos de administración, calificación e interpretación de las pruebas, se tiene que la ambigüedad en las instrucciones, los límites de tiempo, el marcaje erróneo en la hoja de respuestas, un ambiente inadecuado, el uso inapropiado de las plantillas de corrección, la falta de acuerdo entre calificadores, entre otros; pueden conducir a resultados alejados de los puntajes verdaderos.

Como pudo observarse, existen múltiples factores que afectan la confiabilidad de un instrumento causando error de medida; por esta razón, el constructor de pruebas, está en el deber de generar las estrategias necesarias para controlar esas diversas fuentes de varianza de error. Seguidamente se exponen algunos procedimientos para garantizar dicho control propuestos por McGuigan (1996):

- *Eliminación:* Consiste en evitar el posible efecto de variables extrañas eliminándolas de la situación de evaluación; por ejemplo, procurando un ambiente exento de ruidos e interrupciones, permite descartar el posible efecto de esas variables.
- *Constancia:* Se refiere a que cuando la variable extraña no puede eliminarse, debe mantenerse constante para cada una de las condiciones de evaluación, de modo que afecte por igual a todos los participantes. Esto es lo que se pretende con la estandarización, garantizar la uniformidad de procedimientos de aplicación y calificación del instrumento; de manera que todos los sujetos sean evaluados en igualdad de condiciones (Mismos materiales, instrucciones, entre otros).
- *Balanceo:* Consiste en equiparar el efecto de las variables extrañas en las distintas condiciones de evaluación, se lleva a cabo cuando no se pueden mantener constantes las condiciones. Esto podría emplearse si se quiere conocer el posible efecto de la práctica sobre los resultados de las pruebas.
- *Contrabalanceo:* Se refiere a que en situaciones de evaluación en las que se requieren repeticiones, cada condición debe presentarse a cada participante la misma cantidad de veces y cada condición tiene que ocurrir igual cantidad de veces en cada sesión de práctica. De igual modo, cada condición debe preceder y seguir a todas las condiciones, la misma cantidad de veces.
- *Aleatorización:* Hace referencia a la posibilidad de que cada uno de los participante tenga la misma probabilidad de ser elegido, se utiliza la

mayoría de las veces cuando no es factible aplicar alguna de las anteriores técnicas de control. Por ello se hace especial énfasis en que la elección de las muestras se lleve a cabo de forma probabilística.

Por otra parte, según Hernández, Fernández y Baptista (2006), el control se logra mediante dos formas:

1. *Varios grupos de comparación*: Es necesario que en las situaciones de evaluación que así lo requieran se tengan por lo menos dos grupos a comparar.
2. *Equivalencia de los grupos*: Además de tener más de un grupo es necesario que los grupos sean similares en todos los aspectos. Los grupos deben ser inicialmente equivalentes y equivalentes durante la situación de evaluación. De igual modo los instrumentos de medición deben ser iguales y aplicados de la misma manera. Para lograr la equivalencia de los grupos podría utilizarse la técnica del emparejamiento, este proceso consiste en igualar los grupos en torno a una variable específica, que puede generar influencia en la medición.

Es importante destacar que estas formas de control se utilizan para el análisis de los ítems y la validación de algunos tipos de pruebas. Específicamente, los diseños experimentales empleados, son los *grupos contrastados* y *diseños pre-postest*. En el primer caso, se seleccionan intencionalmente los miembros de los grupos de modo que los integrantes de uno de ellos posean la variable estimada por la prueba y los participantes del otro no la posean. Bajo igualdad de condiciones de evaluación se aplica la prueba a los dos grupos y se somete los datos a un análisis estadístico, esperando que la mayoría de las personas que poseen la variable se comporten de una manera y quienes no poseen tal variable lo hagan distinto. En el segundo caso, se selecciona un solo grupo de participantes al cual le administra la prueba, luego lo somete a alguna manipulación efectiva de la variable medida por el instrumento (tratamiento o condición) y posteriormente se aplica la misma prueba o una forma paralela. Se espera que si la prueba evalúa la variable estimada, los evaluados obtengan una ejecución distinta en el pretest que contrasta con su ejecución en el postest.

Tomando en consideración las estrategias descritas anteriormente, si todo se hace con rigor se minimizarán los errores en todo el proceso, y es precisamente de eso lo que informa la confiabilidad de la prueba, de los errores cometidos (Muñiz, 1998).

Ahora bien, más allá de su control, una de las cosas más importantes del error de medición es que previene el énfasis inadecuado en una sola puntuación; permitiendo considerar los resultados de una prueba psicológica como bandas de calificaciones y no como puntos exactos; de manera que, cuanto más bajo resulte el error de medición más precisa resultará la estimación del puntaje verdadero, ya que el rango donde se encontrará el mismo será corto. De acuerdo con Gempp (2006) existen varias estrategias para estimar el puntaje verdadero a partir del observado; sin embargo, sólo dos se consideran legítimas: la aproximación tradicional y la aproximación basada en regresión.

En este sentido, y desde el punto de vista tradicional, Anastasi y Urbina (1998) plantean que el error de medición se analiza como cualquier otra desviación estándar, de manera que puede emplearse para interpretar las calificaciones individuales. De este modo, conociendo el error de medición con un grado conocido de confianza, se pueden determinar los límites dentro de los cuales se encontrará el puntaje verdadero de un sujeto que obtuvo un puntaje obtenido determinado, lo cual ha sido denominado intervalo de confianza.

Partiendo de las suposiciones clásicas acerca de los errores, es posible derivar una ecuación que permita computar el intervalo de la escala dentro del cual se puede hallar la puntuación verdadera del sujeto con algún grado conocido de exactitud, cuando se tiene la puntuación obtenida del sujeto. Dado que se ha supuesto que los errores de medida son independientes de las calificaciones verdaderas que representan, independientes entre sí, y distribuidos normalmente, la desviación estándar puede usarse para determinar los intervalos de confianza y puede interpretarse de la misma forma que cualquier otro error estándar.

Gempp (2006) plantea que se trata de un procedimiento que consiste en utilizar el error de medición para construir un intervalo de confianza en torno al puntaje observado; teóricamente, el procedimiento se basa en asumir que los errores de medida se distribuyen normalmente. Las ecuaciones para obtener los límites inferior y superior del intervalo de confianza son:

$$L_i = x - Z(Em) \quad (9a)$$

$$L_s = x + Z(Em) \quad (9b)$$

En ambas ecuaciones, x representa al puntaje observado de un sujeto, Em al error de medición y Z al valor de la distribución normal asociado a la magnitud del intervalo de confianza que se desea construir. En Psicología es

práctica común emplear un intervalo no direccional de un 95% de confianza, al que corresponde un valor $Z=1,96$.

Como ilustración, se va a considerar a una persona que obtuvo 60 puntos en una escala de ansiedad, cuya media es 40 puntos, desviación 10 puntos y confiabilidad 0,84. ¿Cuál será su puntuación verdadera en la escala? Para determinar lo límites considerar un 95% de confianza.

$$Em = 10\sqrt{1 - 0,84} = 4$$

$$L_i = 60 - 1,96(4) = 52,16$$

$$L_s = 60 + 1,96(4) = 67,84$$

Como se expuso previamente la puntuación obtenida representa la media de las puntuaciones verdaderas en infinitas aplicaciones del instrumento y dado que el error de medición es el tamaño del error que se asume cometer cuando se acepta tal supuesto, podría esperarse que el puntaje del sujeto estuviera, con un 95% de confianza, 7,84 puntos por encima y por debajo de su puntaje obtenido (60 puntos) específicamente en el intervalo de confianza 52 – 68 y fuera de ese rango solamente en el 5% de los casos. Es notable que, aun cuando los puntajes arrojados por la escala parecen confiables, el intervalo de confianza que contiene a la puntuación verdadera, con un 95% de confianza, es bastante amplio (15,68 puntos de magnitud).

Ahora bien, desde la aproximación basada en la regresión lineal es posible, igualmente, hacer una estimación puntual de la calificación verdadera y además construir un intervalo de confianza. De acuerdo con Gemp (2006) para emplear este método es necesario conocer, además de la confiabilidad y la desviación típica de los puntajes observados, el promedio obtenido por el grupo de referencia en el cual se calculó la confiabilidad de las calificaciones.

Según este mismo autor, esta aproximación está basada en un principio simple: el puntaje observado guarda una relación lineal con el puntaje verdadero. De este modo, si la confiabilidad fuera igual a 1 (lo que equivaldría a la ausencia de error) los puntajes observados se corresponderían perfectamente con los verdaderos. En dicha situación habría una relación de identidad entre ambos puntajes ($X=V$) para cualquier valor de la distribución y la recta de regresión tendría una pendiente igual a 1. A medida que la confiabilidad disminuye, la pendiente de la recta de regresión también disminuye; tiende a ser más horizontal.

De este modo, partiendo de tal relación es posible estimar la puntuación verdadera a partir de la observada empleando la ecuación de regresión:

$$v = r_{xx'} (x - \bar{X}) + \bar{X} \quad (10)$$

En la ecuación, v representa el puntaje verdadero, x el puntaje observado, \bar{X} la media de los puntajes observados y $r_{xx'}$ la confiabilidad. La discrepancia entre los puntajes observados y verdaderos será mayor mientras disminuya la confiabilidad de la medición. Asimismo, en la TCT, las puntuaciones extremas en una prueba son, por definición, estimaciones menos confiables del puntaje verdadero que las calificaciones cercanas a la media grupal (Gempp, 2006).

El autor igualmente señala que como en todo modelo de regresión lineal, la predicción del puntaje verdadero a partir del observado no es perfecta y tiene asociada un error de predicción, conocido como Error Estándar de Estimación, y se obtiene a través de la siguiente ecuación:

$$Ee = Sx \sqrt{r_{xx'} (1 - r_{xx'})} \quad (11)$$

Una fórmula alternativa para el error estándar de estimación es a partir del error estándar de medida:

$$Ee = Em \sqrt{r_{xx'}} \quad (12)$$

Esta ecuación permite estimar el error de estimación cuando se desconoce la desviación típica de las puntuaciones y se cuenta con una buena estimación del error de medida (Gempp, 2006).

Del mismo modo que el error de medición permite obtener un intervalo de confianza para el puntaje verdadero en torno al puntaje observado, el error de estimación facilita la construcción de un intervalo de confianza para el puntaje verdadero estimado. Las ecuaciones para obtener los límites inferior y superior del intervalo de confianza son:

$$L_i = v - Z(Ee) \quad (13a)$$

$$L_s = v + Z(Ee) \quad (13b)$$

Nótese que son las mismas ecuaciones presentadas para la construcción de intervalos con el error de medición; a diferencia que en este caso, es el error de estimación el que se emplea, y que se trabaja con los puntajes verdaderos (estimados) y no con los observados. Empleando el mismo ejemplo se obtendría lo siguiente:

$$v = 0,84(60 - 40) + 40 = 56,8$$

$$Ee = 10 \sqrt{0,84(1 - 0,84)} = 3,67 \quad \text{ó} \quad Ee = 4 \sqrt{0,84} = 3,67$$

$$L_i = 56,8 - 1,96(3,67) = 49,6$$

$$L_s = 56,8 + 1,96(3,67) = 63,9$$

Se puede concluir que con un 95% de confianza el puntaje verdadero del sujeto se encuentra en un intervalo comprendido entre 50 y 64 puntos. Es notable que este intervalo (14,3 puntos de magnitud) es más pequeño que el obtenido por el método tradicional, aunque esta diferencia se debe como señala Gempp (2006) a que ambos métodos apuntan a objetivos distintos; el método tradicional construye un intervalo centrado en la puntuación observada (entre qué valores de la puntuación observada se encuentra el puntaje verdadero, con una probabilidad conocida) y el método de regresión construye un intervalo centrado en la estimación de la calificación verdadera (entre qué valores de la puntuación verdadera se encuentra el puntaje verdadero, con una probabilidad conocida).

Ahora bien, cuando se desea conocer si es significativa la diferencia existente entre los puntajes de un individuo en dos pruebas, o de distintos sujetos en un mismo test, resulta necesario disponer de un indicador de tal diferencia. (Magnusson, 1975). En cualquiera de los casos (diferencias intraindividuales o interindividuales) conociendo el tamaño de la diferencia entre los puntajes en cierta dirección, es posible garantizar que su probabilidad de aparición como resultado del error de medida, sea tan pequeña que pueda emplearse para hacer predicciones.

En este sentido, cuando se desea comparar a dos personas en una misma prueba, se parte del supuesto de que existe una distribución de diferencias de puntajes para infinitos sujetos en una misma prueba. Tales diferencias, son consideradas producto de la incapacidad de la prueba para medir los puntajes verdaderos de los dos individuos, por lo cual se afirma que es una distribución de errores cuya media es cero y su desviación viene dada por el error estándar de las diferencias.

El error estándar de las diferencias intraprueba resulta del error de medición que conllevan los dos puntajes involucrados. La ecuación para estimar el error estándar de las diferencias intraprueba se obtiene de la siguiente ecuación:

$$Sed = Sx \sqrt{2(1 - r_{xx'})} \quad (14)$$

Por su parte, cuando se requieren tomar decisiones que implican diferencias entre pruebas, es decir, intraindividuales, se asume que se administraron infinitos test paralelos g y h , a una misma persona y que no hay diferencias entre los puntajes g y h (hipótesis nula); seguidamente, se calcula la diferencia para cada par de puntajes en los test paralelos. Las diferencias de puntajes se distribuirán al azar generando diferencias que en unas circunstancias serán negativas (bajo la media), en otras positivas (sobre la media) y presentarán una media de cero. La varianza de esas diferencias constituye la varianza de error, de donde se desprende la ecuación que permitirá estimar el error estándar de las diferencias intertest:

$$Sed = Sx \sqrt{2 - r_{gg'} - r_{hh'}} \quad (15)$$

Ahora es posible calcular qué tan grande debe ser la diferencia en una dirección para que se le considere significativa con un nivel de confianza dado. Como señala Gempp (2006), el error estándar de medida de la diferencia entre dos calificaciones individuales indica la contribución del error estándar de medida de la puntuación de cada persona a la diferencia entre sus puntuaciones. En este sentido, una derivación de la aplicación anterior es la interpretación de la diferencia entre los puntajes obtenidos por dos evaluados en una misma prueba.

Por ejemplo, si una persona calificó en una escala de estrés con un puntaje menor que otra persona en esa misma escala, qué magnitud debe tener la diferencia entre ambos puntajes para asumir que refleja una diferencia “verdadera” y no que se debe a error de medida. Para contrastar los puntajes de ambas personas la misma prueba se debe construir un intervalo de confianza para ambos resultados, con cualquiera de los métodos descritos anteriormente, y como indica Gempp (2006), exigir que la diferencia entre dos puntuaciones sea igual o mayor que dos errores estándar de las diferencias para ser considerada significativa; esto está determinado en función de un intervalo de confianza del 95% cuyo puntaje típico z asociado

es de 1,96 es decir, aproximadamente las dos veces que plantea Gempp. En este sentido, si el primero sujeto calificó con 66 puntos y el segundo con 74 puntos y el error es de 3 puntos, se puede considerar que los resultados reflejan una diferencia sustantiva, ya que la diferencia empírica (74-66) entre los puntajes es de 8 puntos; mientras que la diferencia teórica (3×2) es igual a 6 puntos. También es posible realizar este análisis, calculando el error estándar de medida de la diferencia entre las puntuaciones obtenidas por una sola persona en dos test.

En resumen, estos son, a grandes rasgos, algunos de los aspectos más importantes acerca del error de medición. Su consideración conducirá a un uso más apropiado de los instrumentos de medida.

Referencias

- Anastasi, A. y Urbina, S. (1998) *Test Psicológicos*. (7ma Ed.). México: Prentice Hall.
- Brown, F. (1980) *Medición en Psicología y Educación*. México: El Manual Moderno.
- Cohen, R. y Swerdlik, M. (2000). *Pruebas y Evaluación Psicológicas*. México: McGraw Hill.
- Cronbach, L. J. (1947). Test reliability: its meaning and determination. *Psychometrika*, 12, 1-16.
- Gempp, R. (2006). El error estándar de medida y la puntuación verdadera de los tests psicológicos: Algunas recomendaciones prácticas. *Terapia Psicológica*, (24), 2, 117-130.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, L. (2006). *Metodología de la Investigación* (4ta Ed.). DF, México: McGraw Hill.
- Magnusson, D. (1975) *Teoría de los Test*. DF, México: Trillas.
- McGuigan, F. (1996). *Psicología experimental*. DF, México: Prentice Hall.
- Muñiz, J. (1998). La Medición de lo Psicológico. *Psicothema*, 10 (1), 1-21.
- Schmidt, F. L. y Hunter, J. E. (1996). Measurement error in psychological research: lessons from 26 research scenarios. *Psychological Methods*, 1(2), 199-223.
- Stanley, J. C. (1971). Reliability. En R. L. Thorndike (Ed.), *Educational Measurement*. Washington, DC: American Council on Education.
- Thorndike, R. L. (1951). Reliability. En E. L. Lindquist (Ed.), *Educational Measurement*. (pp. 560-620) Washington, DC, EEUU: American Council on Education.

(Recibido el 12 de Marzo de 2009 – Aceptado el 15 de Junio de 2009)

Voces de Niños, Niñas y Adolescentes de Caracas acerca de sus Interacciones Psicosociales

Cecilia Inés Aulí Martínez
cecilia.auli@gmail.com

Juelith Delgado Jiménez
juelithdelgado@gmail.com

Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela

Resumen

“¡Este/a soy yo! Quiero compartir y hablar con otros/as — reales o virtuales — y jugar, en serio y en broma” sintetiza las voces de los niños, niñas y adolescentes (NNA) caraqueños que participaron en esta investigación, acerca de los significados que ellos atribuyen a sus interacciones cotidianas con los otros. Se hizo una revisión documental sobre la infancia, vida cotidiana, pares, juego y recreación tecnológica. Como diseño emergente, los datos surgieron de la observación-participante, entrevistas grupales y dibujos; manifestándose el juego como el núcleo de su interactuar. Con el Método Comparativo Constante, se emprendió la creación de un juego, de gran valor heurístico, alrededor de sus intercambios psicosociales. Así, se lograron integrar, seria y flexiblemente, las Psicologías Social y Evolutiva.

Palabras clave: *Voces, Niños, Niñas y Adolescentes, Interacciones psicosociales, Juego.*

Voices of Children and Teenagers from Caracas about their Psychosocial Interactions

Abstract

“This is me! I want to share and talk to others –real ones or virtual ones- and play, in a serious way and in a funny way” resumes the voices of children and teenagers from Caracas that participated in this research, about the meanings they attribute to their daily interactions with others. A literature review about childhood, daily life, peers, games and technologic recreation was made. As an emergent design, data came from participant observation, group interviews and drawings; where the game activity was showed to be the centre of their interaction. With the Constant Comparative Method, the creation of a game was undertaken, of great heuristic value, around their psychosocial

exchanges. Thus, Social and Developmental Psychology were integrated in a serious and flexible way.

Key words: *Voices, Children and Adolescents, Psychosocial interactions, Game.*

D, E, L y X: “¡Este/a soy Yo! Quiero Compartir y Hablar con otros/as - Reales o Virtuales - y Jugar, en Serio y en Broma”

Este fue el concepto que produjo el análisis de los datos aportados por las conversaciones, las diversas interacciones y la observación participante de cuatro niños, niñas y adolescentes¹, reunidos con las investigadoras, durante los meses de mayo y junio de 2008, en la Casa de Talleres del Museo Jacobo Borges (MUJABO), ubicado sobre la Avenida Sucre en Catia - una zona popular de Caracas -. Este espacio fue, sin duda, un sitio valioso para el grupo porque brindó el ambiente propicio para la realización de la experiencia.

Y hablando de ellos - la muestra -, los participantes en el estudio fueron tres varones D, E y X y una niña: L, quienes, a lo largo de este proceso, revelaron aspectos de sí mismos, así como sus formas de compartir con sus compañeros y con las investigadoras. Sus edades oscilaban, para ese momento, entre los doce y los trece años²; dos de ellos pertenecen a familias monoparentales, uno habitaba con ambos padres y el cuarto vivía con su abuela y sus tíos. Todos estaban insertos en el sistema educativo formal y se conocieron en el ambiente en el que se desarrolló el trabajo. En general, ellos podían permanecer atentos a las tareas específicas durante las 2 ó 3 horas que duraba cada sesión y se comunicaban verbalmente de manera clara, lo que ayudó a disminuir la intervención de las investigadoras, en pro de superar en algo el *adultocentrismo* (Casas, 2006) para privilegiar el discurso infantil.

Así, la investigación, guiada por la pregunta ¿Cuáles son los significados que estos niños, niñas y adolescentes atribuyen, en su vida cotidiana, a sus interacciones con los otros? enfocó la mirada hacia estos

¹ En este texto, siempre que se mencionen los niños o los NNA, también se estará haciendo referencia a las niñas, los y las adolescentes.

² El articulado de la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) es el primer instrumento jurídicamente vinculante que reconoce e incorpora definitivamente todos los derechos humanos - civiles, políticos, culturales, económicos y sociales - de los niños y niñas del mundo. Esto implica que de ser un sujeto protegido, el niño pasó a ser uno libre. En el artículo 1 de dicha Convención (ONU, 1989, p. 177) se define al *niño* como “todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad”. De esta manera, se incluye a los y las adolescentes en la categoría niño.

NNA como actores sociales, en busca de sus voces, poniéndolas de relieve para el conocimiento de los fenómenos que están involucrados en los procesos psicosociales que requiere la respuesta a esta interrogante.

Se partió, además, de la idea de que la infancia más que un período universal y ahistórico, corresponde a la comprensión que le otorga cada sociedad y cada comunidad. En este caso, esa comprensión fue la de D, E, L y X inmersos, desde su particularidad, en la Caracas de principios del siglo XXI. Entorno éste en el cual se han hecho patentes, cada día con más fuerza y complejidad, transformaciones en diferentes ámbitos del acontecer humano, relevantes por sus implicaciones psicológicas y sociales, por nombrar únicamente las que competen directamente a este estudio.

Al respecto, se intentó no perder de vista que existe un impacto social, señales de efectos negativos en la vida de las personas, a pesar de que algunas formas de vivir se hayan naturalizado o de que intermedien las mejores intenciones. En este mismo sentido, *sensibilizador*, se esperaban asomos, luces - entre las líneas de las voces infantiles - indicadoras de propuestas de la sociedad ante tales cambios en pro del bienestar de todos, porque su competencia apela a la responsabilidad colectiva (Casas, 1996). Entonces, en líneas generales, la primera transformación, y por muchas razones muy sentida, ha sido la salida de la mujer al medio laboral con su impacto específico en el seno de la familia, en su rol de madre y esposa y en la crianza de los hijos; el cuadro hogareño se completa con la ausencia física y/o psicológica de los padres, los varones, por trabajar o simplemente por no existir (Moreno, 2008). No se discute aquí que, tanto para la madre como para el padre, cuando participan activamente en la crianza de sus hijos, esta función tenga un significado especial en sus vidas (Mora, 2008).

En lo que se refiere a la familia como espacio natural de socialización de los niños, se hacen presentes crisis de las parejas, cuyo resultado es la separación o el divorcio. Tales conflictos en las relaciones familiares, cuando suceden, pueden producir situaciones de vulnerabilidad económica, estrés; también pueden afectar la identidad del NNA o su autonomía, perturbar la tolerancia del cuidador, sea el padre o la madre; crear problemas de rendimiento escolar, e incluso propiciar que la familia deje de ser la protectora o cuidadora central.

Del hogar a la escuela, en donde las frecuentes modificaciones en los programas escolares, en los métodos, han ido convirtiendo tanto a madres, padres como a los docentes en permanentes e inexpertos principiantes;

aunado al desconcierto que los maestros y maestras tienen actualmente en su relación docente-alumno (por el aumento del número de estudiantes en el aula, por la Ley Orgánica de Protección a la Niñez y a la Adolescencia...) y el rompimiento casi total de los vínculos escuela-familia.

Adicionalmente, el siglo XX se cierra con la aparición, el desarrollo veloz y la manipulación temprana de la tecnología, lo que hace necesaria la toma de conciencia, la reflexión acerca de, por una parte, su inserción en el hogar, la escuela, la comunidad y por otra, su influencia en la socialización de los NNA. Esos mundos que conforman su cotidianidad, a partir de la Convención de los Derechos del Niño (Organización de las Naciones Unidas - ONU, 1989) y en el caso venezolano, en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) y la Ley Orgánica de Protección a la Niñez y a la Adolescencia, LOPNA (1998, 2007), los reconoce como sujetos de derecho.

En suma, estos nuevos sujetos de derecho que en la actualidad nacen en los hogares caraqueños, van creciendo “normalmente”, aprendiendo de manera vicaria que el tiempo no alcanza y que mamá y papá “no están”, que su tiempo libre lo llena la televisión, el celular, la computadora, Internet, el videojuego, o, cuando se pueden pagar, el deporte, los idiomas, la danza, música, tareas dirigidas... en un esforzado intento para que no se queden solos al terminar la jornada escolar.

Entonces, desde la perspectiva de que la infancia de un país es la creadora del futuro, de que en los niños se cifran las esperanzas del porvenir, se han convertido en los destinatarios de una variedad de intentos de los adultos por hacerlos competentes, bien sea mediante la socialización primaria en la familia o la secundaria en la escuela y el contacto con la comunidad. Dentro de esas formas, una mirada más cercana y escrutadora a su vida cotidiana podría indicar la urgencia de revisar los resultados de las acciones emprendidas en esa dirección, en relación con lo que los NNA precisan, de manera que los compromisos - mundiales, regionales o comunales - favor de la infancia sirvan para considerarlos como personas y actuar en pro de la prevención de muchas de las problemáticas que los envuelven. Esta situación es compleja porque ellos y ellas necesitan, en sus interacciones, sentirse seguros, han de sentirse protegidos frente al mundo y ese lugar está en la familia porque sin ella “su calidad vital se destruye” (Arendt, 1996, p. 198). Así como ellos deben tener un espacio seguro (la familia, el hogar) para su desarrollo y crecimiento vitales también deben conseguirlo a través de su inserción en la escuela, porque es uno de sus derechos.

Sin embargo, más allá de las necesidades normativas ¿se conocen, hoy, sus necesidades sentidas?... porque existen otras posibles formas de contemplar para comprender, las del día de hoy, las que hablan de un niño, una niña que, superando ser “aún no” (Casas, 2006) son el presente, viven en el presente, esta es su circunstancia; y también tienen algo que decir sobre ellos mismos, sobre sus cuidadores y su comunidad.

Tanto es así que, en mayo del 2002, en la Sesión Especial de la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas en favor de la Infancia (UNICEF), los niños y niñas del mundo expusieron, entre otras ideas, que habían sido y son víctimas de la discriminación educativa, política, económica, cultural, religiosa y del medio ambiente; que quieren un mundo adecuado a las necesidades de los niños y niñas, porque un mundo adecuado a sus necesidades es un mundo adecuado a las necesidades de todos. A su manera, ellos y ellas claman y reclaman acciones efectivas y eficientes, piden prevenir más que remediar. Sin embargo, prevenir implica conocer de antemano, prepararse, informar a otros, disponerse a actuar, evitar los riesgos innecesarios, en fin, supone un reto adicional que incluye a los mismos actores: padres, madres, cuidadores, maestros y cualquier otra persona involucrada en la vida de los NNA.

Y como sujetos de derecho, afirmaron: “Somos los niños y niñas cuyas voces no se oyen: es hora de que nos tomen en cuenta” (UNICEF, 2002, p. 11).

Desde estas inquietudes, D, E, L y X, situados en un contexto social determinado y en una época específica, fueron vistos, en esta investigación, como sujetos activos, válidos y libres, en su particularidad, en sus emociones, pensamientos y acciones, es decir, en las interacciones psicosociales de su día a día.

Cómo los Niños y la Niña se Hicieron Oír...

En términos metodológicos, se realizaron ocho reuniones con los NNA, las que se ajustaron a un diseño emergente, para cumplir con el objetivo general: explorar, mediante relatos de experiencias de los niños, niñas y adolescentes, los significados que ellos atribuyen a sus interacciones con los otros. De esta manera, la expresión gráfica, las conversaciones, chistes, juegos, observaciones e interacciones con ellos tomaron para las

investigadoras forma de relatos - comparando los datos, aportados en cada sesión a partir de interrogantes - y desde aquéllos se fueron diseñando las siguientes reuniones, siempre con una mirada fenomenológica al mundo infantil, cuya comprensión implicó ahondar en los significados que éstos le otorgaban a situaciones y vocablos particulares.

Tal como fueron surgiendo, los propósitos parciales pretendieron: identificar las relaciones con los otros que los NNA valoran como importantes y con quiénes las mantienen, establecer cuáles eran las actividades que más disfrutaban en compañía de las personas que son significativas para ellos y ella, reconocer la percepción que tienen de los otros en su interacción diaria, desarrollar un juego de interacciones que fuera construido con su participación activa, examinar los significados que los participantes atribuyen a su imagen y los relatos y significados que construyen a partir de su propio cuerpo y cómo influye eso en su relación con los otros, observar cómo ellos se convierten en los protagonistas de sus propios juegos, dar identidad a los personajes que son importantes en la vida de cada uno, crear un espacio que les permitiera tomar decisiones acerca de las reglas que se seguirían en el juego como experiencia de interacción y, finalmente, poner en práctica las interacciones siguiendo las reglas propuestas por ellos mismos.

Este abordaje se ajustó al trabajo con las experiencias de D, E, L y X, ya que permitió explorar los fenómenos que ellos y ella compartían, mediante una aproximación holística que orientó la comprensión de sus estilos de vida, atendiendo a la naturaleza inductiva de los datos en su contexto de aparición, con la conciencia de que los mismos respondían a una dinámica histórica y que tiene sus orígenes en las prácticas que estos sujetos han desarrollado a lo largo de sus vidas.

Dado que este estudio tuvo como informantes clave a los NNA y como propósito global establecer un canal para proyectar “sus voces” se abordó la recolección de datos con la flexibilidad suficiente para obtener información relevante mediante la observación participante, la entrevista grupal, el juego - libre y reglado -, el dibujo y las narraciones de acuerdo con la pertinencia de las mismas, siempre orientadas a la búsqueda de los significados del mundo subjetivo de los niños acerca de sus interacciones psicosociales. Así, se obtuvieron “... sus definiciones de la realidad y los constructos con que organizan su mundo... [desde] la conversación corriente y ordinaria” (Rusque, 2003, p. 56). Y para garantizar la fiabilidad del contenido, todas las

sesiones fueron grabadas en audio; además, se tomaron fotografías, por supuesto, con la aquiescencia de los participantes y la de sus representantes.

Las técnicas gráficas y narrativas se emplearon en búsqueda de significados comunes a los NNA, así como experiencias, indicadores emocionales y textos que revelaran el sentido que le otorgan a sus producciones, dejando de lado los aspectos clínicos que no eran pertinentes para este trabajo. La interpretación de estas creaciones se combinó con sus narraciones, permitiendo que expusieran su subjetividad para poder comprender mejor sus obras.

Para procesar los datos, las conversaciones y entrevistas informales fueron transcritas e impresas, y además se incluyó un resumen del diario de campo usado en las observaciones de cada encuentro. Posteriormente, el análisis de contenido se suscribió a la posición de Krippendorff (1990), es decir, a partir de los datos se formularon inferencias aplicables al contexto, desde tres aspectos: los datos como tal, el contexto en el que se obtuvieron y la experiencia previa de las investigadoras.

En ese mismo orden de ideas, Strauss y Corbin (2002) señalan que se ha de permitir que “la teoría emerja a partir de los datos” (p. 14). Esto fue especialmente relevante en este estudio porque los significados de las experiencias infantiles y adolescentes suelen estar asentadas en teorías “adultas,” de las cuales no hay certeza que reflejen el mundo de los niños, las niñas, los y las adolescentes de hoy en día. Así, al volverse hacia esta posición “lo más probable es que la teoría derivada de los datos se parezca más a la “realidad” que la teoría derivada de unir una serie de conceptos basados en experiencias o sólo especulando” (p. 14); lo que llevó a explorar aspectos que no tienen un referente en teorías anteriores. El uso del Método Comparativo Constante de la Teoría Fundamentada (MCC) facilitó la construcción de una teoría de corto alcance, anclada en los datos que se encontraron y cuyo nivel de abstracción y generalidad dependerá de futuras comparaciones con otros grupos en los que se realicen trabajos similares.

El camino seguido se inició con el tema general: “¿A quiénes conozco?”. Allí fueron surgiendo propuestas como, por ejemplo, hacer una lista de sus conocidos y, luego, se conversó acerca de lo que significaban esas personas en la vida de cada uno. Tras el análisis de la primera reunión se concluyó que se requería explorar acerca de lo que los participantes deseaban hacer con sus conocidos. De manera que la segunda sesión fue denominada “Lo que me gusta hacer con los/as otros/as es...”. En esta oportunidad el

tema fue objeto de varios dibujos y narraciones acerca del mismo. Se pusieron a disposición de todos, hojas de rotafolio completas en las que dibujarían sus preferencias; también lápices, creyones y marcadores con el fin de que completaran la labor. Trabajaron por parejas en cada mesa, al terminar sus dibujos, en vista de que quedaban espacios en blanco se les solicitó que agregaran otro dibujo. Luego cada NNA expuso su trabajo ante los compañeros, haciendo una narración sobre su ilustración y respondiendo a preguntas que les formularon.

En vista de que la sesión 2 estuvo determinada por relatos vinculados con lo lúdico como elemento central de sus relaciones, se llegó a la propuesta de la construcción de un juego que diera cuenta de sus interacciones psicosociales. Luego del acuerdo se inició, en el tercer encuentro, el diseño de personas de distintas edades con quienes pudieran relacionarse. Ello permitió, a la vez, escuchar lo que piensan de “los otros”, de quienes les rodean, de qué necesitan de ellos o de ellas. Construyeron siluetas, en cartulina, que representaban a personas de distintas edades. Dado que ellos y ella eran los personajes principales del juego, entonces, en la cuarta sesión, se dibujaron unos a otros trazando sus contornos en tamaño natural, usando para ello varias hojas de papel de rotafolio, que en el siguiente encuentro fueron convertidas en figuras de goma-espuma de unos 15 centímetros de alto, por medio de una cuadrícula. Luego personalizaron cada silueta usando goma-espuma de distintos colores para crear su atuendo favorito.

En la sexta reunión se entregaron las siluetas de cartulina pasadas a goma-espuma, que representaban a niños, niñas, adolescentes, hombres, mujeres y ancianos, de manera que cada uno podía elegir cuantas quisieran y decidir cuáles simbolizarían a sus conocidos; para luego, caracterizarlos mediante la elaboración de ropa a su gusto. En el siguiente encuentro completaron la fabricación de todas sus figuras “significativas” y decidieron cuáles serían las normas del juego con el cual se divertirían en la próxima sesión. Cada reunión fue aportando contenidos que dieron origen a categorías que se fueron elaborando con los participantes y que generaron interrogantes y tareas que, paso a paso, se convirtieron en un juego de mesa que indagaba acerca de sus interacciones psicosociales. En la última cita, las investigadoras llevaron un tablero construido a partir de las categorías previamente elaboradas en el grupo, sobre el cual ellos y ella, acompañados con sus otros significativos, jugaron durante aproximadamente cuatro horas, es decir, compartieron acerca de sus interacciones psicosociales, hablando sobre temas como los juegos infantiles, los dibujos animados de televisión, los deportes,

las otras personas, los videojuegos, las emociones, lo que se hace en la escuela y en la vida cotidiana.

Durante este trayecto, una serie de significados fueron emergiendo de las voces infantiles; esos conceptos y producciones fueron plasmados en un mapa conceptual que se presenta en la Figura 1.

Antes de exponer el análisis que se efectuó en este estudio conviene acotar que de las muchas formas de interpretar los datos obtenidos, aquí se recogió una síntesis acerca de los fenómenos que emergieron en las experiencias de intercambio con los NNA.

Al dar cuenta de “sus voces” resaltaron tres manifestaciones: “Yo”, “Los/as otros/as” y “Yo y Los/as otros/as”, complementadas con fotografías de algunas de las producciones infantiles, imágenes de sí mismos y de las de sus otros significativos creadas por ellos.

A lo largo de este trabajo se pretendía hacer oír las “voces” de los niños, las niñas y los adolescentes, y al mismo tiempo evidenciar un vínculo de dos versiones de la psicología: la social y la evolutiva, ambas necesarias para la comprensión de los fenómenos que se exponen, con una postura etnográfica, dado que, como lo señala Casas (2006), los NNA son considerados “aún no”; mientras que las investigadoras desde su irrenunciable posición adulta se dan cuenta de que frente a los actores sociales que analizan son unas “ya no”... con una posición privilegiada de observadoras participantes de un mundo que, en muchos aspectos, resultaba extraño pero que ganaba sentido en las prácticas infantiles.

Lo anterior supuso un reto en el que las investigadoras procuraron el *correcto equilibrio* que aconsejan Strauss y Corbin (2002), entre subjetividad y objetividad en la mirada de los datos, evitando los preconceptos que “los grandes” suelen tener para mirar a “los pequeños”, en busca de una teoría que fuese útil, que se aproximara a la comprensión desde los fenómenos, tal como lo señalan esos autores.

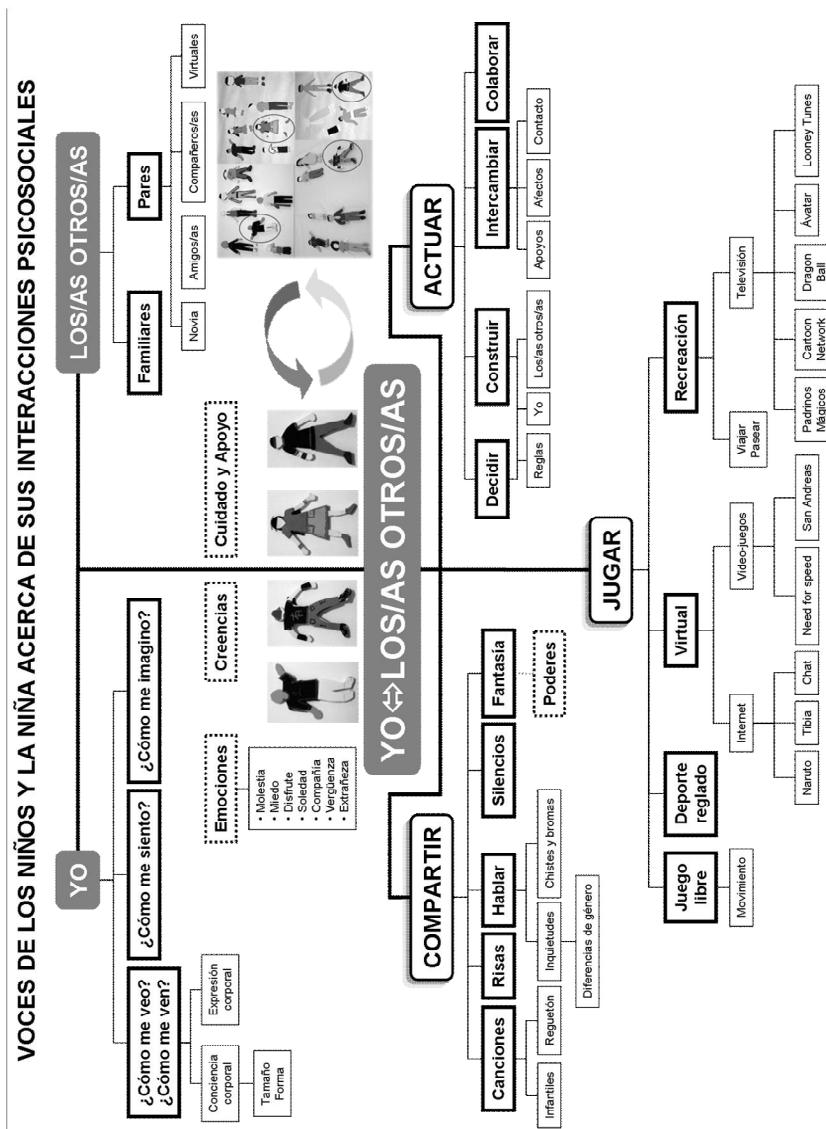


Figura 1. Mapa conceptual de las voces de los NNA sobre sus interacciones psicosociales

Con estas reflexiones como telón de fondo se hizo el análisis del primer fenómeno “Yo” - en su acepción de primera persona, de ¡Este/a soy yo!, que se refiere a sus sensaciones y a sus opiniones y concuerda con la manera como ellos se perciben y creen ser advertidos por los otros. Asimismo, evidencia el factor de la imaginación en la forma como toman conciencia de sí y la asumen como una realidad, a través de sus experiencias personales, cotidianas y privadas. Ante éstas sienten una gama de emociones que suelen estar relacionadas con sus creencias y con su permanente tránsito entre los polos fantasía-realidad (Vigotskii, 2000), vínculo que da cuenta de su concepción de la vida, de su mundo, en el cual la imaginación-emoción se convierte en una díada de permanente interacción. De forma tal que el sujeto siente las emociones aunque el contenido esté en su fantasía, y esa sensación es real en tanto la vive. Así, él o ella, en sus perseverantes y dinámicos intercambios va de lo que crea a lo que siente, tal como lo reflejan los participantes de esta investigación.

Durante las reuniones los NNA se dieron cuenta de que no solamente eran personas capaces de tomar decisiones sino que éstas eran respetadas y aceptadas sin juicios de valor. Además, asumieron el reto de participar en una praxis constructiva, por tanto, eligieron venir, ya que la asistencia era voluntaria. La aceptación de esta invitación fue un primer indicador de su capacidad para decidir, si bien, no fue comunicada oralmente, de forma explícita, se hizo tangible en la permanente disposición a concurrir, intervenir, jugar, colaborar... durante los dos meses que duraron los encuentros. Su sola comparecencia marcaba un concepto importante de este estudio, el “yo”, el sujeto, la presencia.

Pero venir no bastaba, se esperaba de ellos más, una participación activa, en la cual mostrarán con sus acciones y comunicaciones lo que los niños tenían que decir a aquellos que estuvieran listos para “escucharlos”, y lo hicieron - aunque sus expresiones no siempre fueran verbales -; no obstante, entenderlos como sujetos, como “el que hace cosas por sí mismo” (Esté, 2005, p. 37) tenía un cierto grado de complejidad. Aún así, las investigadoras convencidas de que eran capaces de ser participantes activos, agentes de cambio de sus vidas, los invitaron, sin dudas, a crear elementos que dieran cuenta de su subjetividad.

Así, una de las actividades que ocupó más tiempo y que produjo más diálogos fue la construcción de una imagen permanente de sí mismo - cual si fuera una fotografía o una escultura - (Ver la Figura 1). Esa fue una tarea que los y la NNA hicieron desde la colaboración y el apoyo de sus compañeros.

En ella consiguieron desplegar, mediante una obra, la manera en que se conciben a sí mismos, resaltando con ello que sus relatos no estaban presentes sólo en lo que decían, sino también en la forma en que se veían, manifestados en los colores y diseños, así como en los significativos silencios, en sus acciones y actuaciones.

Lo que sentían, sus emociones, se demostraron de muchas maneras; a través de sus expresiones corporales, sus gestos y sus posturas. Sentimientos que, en muchas ocasiones, no encontraron palabras con las que ser expresados, pero que quedaron plasmadas en la memoria de las investigadoras y en algunas de las fotografías. Los momentos no siempre fueron de alegría, en algunos casos se insinuaba, con un quiebre de voz o un gesto, su tristeza ante la soledad. Así, y de nuevo surge la díada emoción-imaginación cuando, en el encuentro lúdico, se eligieron poderes especiales para atribuirlos a “los/as otros/as”, es decir, a esas personas significativas con quienes comparten cosas de la vida... ¿Qué significa, en los contextos de la socialización, ser un fuego invisible? o ¿una fuerza voladora? o ¿un ser de hierro que controla los metales? Éstas son algunas de las capacidades o virtudes que ellos se asignaron a sí mismos y también a sus madres y familiares, que en el contexto de cada uno de ellos tenía mucho sentido...

“Los/as otros/as” - como fenómeno - manifiestan su existencia en las voces de los NNA cuando los nombran, los seleccionan desde sus conocidos y los construyen. Esas personas que están más cerca de ellos, entre los que reconocen a sus familiares y pares, son incluidos según el grado de intimidad y seguridad que sienten en su relación; así, quedan ordenados desde los novios, pasando por los amigos y compañeros, hasta los conocidos en la red, denominados “virtuales”. Los intercambios que mantienen con ellos o ellas se establecen desde el cuidado y el apoyo que éstos les dispensan. Quedaron sin nombrar en sus relatos los otros que se encuentran como telón de fondo, es decir, las instituciones, la escuela, los docentes, los vecinos, todos aquellos que forman parte del exosistema y macrosistema que podrían llegar a abarcar a la cultura en su totalidad (Bronfenbrenner, 1987) y que no se han dado a la tarea de incluirlos como sujetos. ¿Será, realmente, que el mundo es muy grande?

Ante los niños y la niña, las investigadoras en la categoría de “Los/as otros/as” quedarían situadas en la comunidad que, tal como lo señala Montero (2004), corresponde a una forma de relación en la que personas que comparten una situación sociohistórica y espacial, determinadas por la proximidad física, así como psicológica y afectiva, hacen habitual su

interacción. Y es que con ellos se ha mantenido contacto durante los dos últimos años, en los que se ha abierto el espacio para una frecuente y comprometida comunicación, en la que se pueden compartir los buenos y los malos momentos, surgiendo a partir de las prácticas un espacio de intimidad y seguridad que como menciona Arendt (1996) es necesario para el desarrollo de sus propias cualidades y talentos.

Algunos “otros” como la familia son dados por hecho; los participantes los mencionaron sólo en ciertos momentos. Si bien los personajes que construyeron - a los que dedicaron buena parte del tiempo de los encuentros - expusieron la manera en que ellos los veían. Se hizo evidente en los detalles que les colocaron y los poderes que les otorgaron a cada uno. Si estos últimos son entendidos como las capacidades para hacer cosas, los participantes de esta experiencia tienen claridad sobre cómo perciben a sus elegidos, al tiempo que reconocen en sus acciones pasadas, posibilidades para la actuación futura de esas personas. En otras palabras, saben a qué atenerse, ven las fortalezas y las debilidades en los otros y en sí mismos y, en el proceso, rescatan su emocionalidad.

La aparición entre los personajes elaborados por los NNA de amigos y primos mostró la importancia que tienen para ellos los conocidos de su misma edad, que si bien en número son pocos, tienen la relevancia suficiente para que se dedicaran a construirlos. Además, la ubicación que tienen en la fotografía fue asignada por los niños, mostrando una red de interacciones que revela a quienes perciben como más próximos o más lejanos, dando cuenta con ello de sus dinámicas familiares.

Las escasísimas referencias a la escuela, dicen mucho de lo que los niños y la niña viven en ese microsistema. Comentan, eventualmente, acerca de la intransigencia de algunos docentes y de la falta de sensibilidad ante sus emociones y dificultades, así que deciden simplemente sustraerse de ese espacio, en el que pasan tantas horas al día, de manera que la vida parece empezar a transcurrir al terminar las clases. Pero algunas reflexiones se dejaron escuchar, los miedos que les producen algunos profesores por lo estrictos que pueden llegar a ser. Y, también explicitaron su interés por las materias que verían el año próximo, lo que parece indicar que no se trata de que les moleste el ámbito escolar, sino más bien que tienen cierto desinterés, que parece hablar de que no siempre es un entorno atractivo de interacción.

En esas ocho sesiones, los NNA interactuaron unos con otros creando un microsistema que corresponde a “un patrón de actividades, roles y

relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales determinadas” (Bronfenbrenner, 1987), de manera que en la Casa de Talleres del MUJABO el grupo de trabajo construyó un espacio íntimo, privado, creando una “normalidad” a través de la repetición de rituales, que iban desde el saludo hasta las risas, sin que el contenido fuera importante, ya que la estructura estaba clara, estaban abrigados allí. Más aún, cada reunión fue una experiencia social completa en los términos que propone Goffman (1972, c.p. Rizzo, 2006), en ellas los asistentes tuvieron vivencias holísticas - que si bien se complementaban con la siguiente sesión - fueron gestales en sí mismas.

Un tercer fenómeno que resalta en el relato de los participantes es “Yo y Los/as otros/as” que rescata la gama, amplia y compleja, de relaciones entre uno y otros; destacando en ese sentido, los tres tipos de interacciones preferidas de los NNA: el “compartir”, el “actuar” y el “jugar”. La primera hace referencia a actividades en las que el intercambio se realiza usando el lenguaje, bien sea por su presencia como en el caso del hablar y del cantar o por su ausencia en el silencio. El “actuar” recoge aquellos quehaceres en los que los niños producían algo como en el caso de construir o, bien, realizaban maniobras en las que participaban en compañía de unos con otros. Y finalmente, la tercera señala ocupaciones que realizan en su tiempo de ocio, con las cuales se divierten, usando distintos medios, algunos más estructurados en cuanto a reglas y otros más libres como el juego con las cuales llenan ese tiempo que están fuera de la institución educativa y en los que intercambian una serie de contenidos que son comunes en sus narraciones.

El compartir entre “yo” y “los/as otros/as” es el espacio de producción de la subjetividad, fenómeno que se evidencia en la construcción del universo de significados colectivos a través de la interacción (Rizzo, 2006). Y esa creación conjunta es parte del quehacer de los y la NNA quienes en su proceso de socialización, a partir de las comunicaciones en las que toman parte, como hablantes o como oyentes, adquieren los sentidos que sus entornos les adjudican a las cosas y las situaciones. Probablemente, no están conscientes de su participación activa en ese proceso pero al hablar y al intercambiar anécdotas, pensamientos y experiencias externalizan, objetivan e internalizan el sentido de los fenómenos, como lo plantean Berger y Luckmann (1968), mostrando con ello que el proceso de socialización no es para nada pasivo. Más aún, estos niños se encuentran sumidos en la socialización secundaria que consiste en “la internalización de «submundos»

institucionales o basados sobre instituciones” (p. 174), que los preparan para el trabajo y los entrenan para el desempeño de roles específicos, acompañados de un vocabulario particular y de símbolos rituales que les provee el ambiente escolar, el de sus actividades extra-curriculares e, incluso, las experiencias compartidas en la Casa de Talleres, en la que adquirieron palabras como “bitácora”, “co-investigadores”, entre otras.

Y estas vivencias van más allá de sus propias creaciones y se entrelazan con los productos de los medios de comunicación y las tecnologías. Así, compartían canciones, juegos y acciones. Hablaban y se reían de cuanto podían, como una forma de ofrecer su sentir que se objetiva en su quehacer y se internaliza validado por los otros, en el proceso de dar y comprender los significados. En la interacción con “lo virtual” encuentran una de las vías para darle salida a la fantasía, a cosas que de otro modo sonarían excéntricas. Sin embargo, si un Timmy puede tener unos padrinos mágicos - comiquita -, ellos pueden elegir sus poderes para hacer frente al mundo, para salir airosos en las situaciones que tienen que enfrentar; ya que sus fantasías no son tan azarosas, sino que exponen su subjetividad.

Los niños, tal como lo describe Rodríguez Pascual (2005), son usuarios activos de la tecnología, bien sea porque disponen de ella o porque la conocen. Tal parece que, como lo plantea el autor, para estos NNA en particular, los aparatos, programas y juegos les han permitido llenar las ausencias de sus otros significativos en su diario quehacer, que ha coincidido con la pérdida de los espacios de la calle como ámbitos seguros para el juego y el aprendizaje de saberes colectivos. Porque no hay que perder de vista, que estos actores viven en sectores populares, con un alto índice de inseguridad que hace de los alrededores del hogar, zonas que hoy no son tan seguras como pudieron ser en el pasado y les es exigido por los adultos que se mantengan en el interior de la casa, disminuyendo así la oportunidad para entregarse a la actividad física y al compartir con los coetáneos del barrio. Ahora bien, los NNA no ven el uso de la tecnología como un sustituto de otras cosas, sino más bien, como una fuente de diversión y disfrute, cada uno a su manera, y que les provee de estimulación en ausencia de los “otros/as significativos/as”, así conocían y compartían anécdotas tanto de los videojuegos como de las incursiones en la Internet, donde las actividades en las que se involucraban, con mucha frecuencia, son juegos, descarga de historietas y *chats*.

Por otra parte, sus silencios fueron tan reveladores como sus palabras; algunos coinciden con la mera ocupación en una tarea, pero cuando las

emociones que aproximan al conflicto hacen su aparición, enmudecen porque esa es la estrategia: L con su molestia o X con su vergüenza, E y D con sus rabias que no son casuales, aparecen porque tienen poco entrenamiento en verbalizar lo que sienten, y tampoco son alentados, por el entorno, a expresarse. Así, las voces de los niños callan muchos sentimientos...

Pero ellos no sólo se comunican sino que son creadores, producen decisiones, como cuando establecieron las reglas de un juego en el que plasmaron sus creencias y sus valores. En tal sentido, la elección del consenso para estimar las respuestas es una acción con una base democrática importante, que da cuenta de que han internalizado esos significados y que consideran que son suficientemente justos para opinar. Pero también hay una propuesta de castigo, al valorar el error restando un punto, por ejemplo. Los NNA son portadores de esos valores sociales, que afloran en cada oportunidad en que pueden emitir una apreciación, hablar, concordar, o no, y que dan cuenta de su proceso de socialización, de su relación con los demás.

Durante la infancia e, incluso, la adolescencia, los sujetos están relativamente protegidos de las consecuencias de sus acciones, y el juego se torna en un medio para la indagación “medio en serio, medio en broma”. Esta actividad, la preferida de los participantes del estudio, les permite explorar, conocer, probar, intentar, “como si”, y su trascendencia culmina cuando terminan de jugar; siendo el juego un espacio de libertad en el que pueden ser quienes quieran y decretar las reglas que deseen. Estos NNA lo disfrutaban, en especial cuando involucran el movimiento o la charla, ya que suelen disponer de espacios reducidos con normas que los restringen. Además, han alcanzado el bachillerato, momento en el que se espera socialmente, que disminuyan el uso del correr y saltar, sustituyéndolo por ocupaciones más sedentarias.

En Contacto con Sus Voces

Escuchar, oír, estar ahí con las voces de cada uno de los niños acerca de sus interacciones psicosociales constituyó el primer paso de las investigadoras en la reflexión-acción que alrededor del tema de su reconocimiento como sujetos de derecho y el impacto que este cambio de paradigma ha tenido en las distintas áreas de su vida cotidiana: la familia, la escuela, la comunidad. Y, además, se ha convertido en un aliciente para continuar estudios que abran paso a la posibilidad de una transformación, por una parte, social en cuanto propicien intervenciones, acciones colectivas, en pro de mejoras significativas en la calidad de vida de los NNA, siempre y

cuando ellos y ellas, formen parte activa en la solución de las problemáticas; y, académica, en razón de ampliar el espectro de estudios que sobre la materia se puedan hacer.

Entretanto, los niños y la niña legitiman las voces adultas, lo que se evidenció en su tendencia a obedecer y colaborar ante las distintas instrucciones - propias y ajenas -, además parecen estar poco habituados a “sus voces”, a emitirlas, a que sean oídas, aspecto que se demostró en su inclinación a hablar poco, que indicaba que están más acostumbrados a escuchar que a “compartir” lo que sienten u opinan. Después de las actividades realizadas se puede decir que en cada una de sus acciones han puesto de manifiesto su subjetividad de diversas maneras con palabras, sin ellas, a través de su expresión gráfica, su corporalidad, sus tonos, sus gestos y contactos, sus desconocimientos, sus dudas, sus “sin respuesta”, sus deseos de compartir y sus contagiosas sonrisas, risas y carcajadas.

Las investigadoras compartieron con los participantes en un espacio que les es cercano y cotidiano, como lo es la Casa de Talleres del MUJABO, pasando a ser, en la opinión de los NNA, parte de la comunidad. Ello permitió contribuir en la transformación de un espacio público en uno privado, en el que los participantes lograban explorar su comprensión de las interacciones que tenían entre ellos mismos con sus “otros significativos”. De igual forma, se convirtió en un ambiente para la autoexpresión, y la construcción de vivencias en los términos propuestos por González (2000) como una relación afectiva de ellos con su medio. Donde, además, el grupo se cohesionó mostrando solidaridad y respeto por sus miembros, dando cuenta de la capacidad de los niños y la niña para actuar como sujetos interactivos, con posibilidad de producir formas de intercambio particulares y valoradas.

Tanto los niños como la niña asistieron a las actividades propuestas por voluntad propia, afirmando en algunos casos que venían para no aburrirse en sus casas o para no estar solos, participaban interesados por el juego y la sorpresa de las tareas que serían propuestas, en las que, sin intención, aprendieron algunas habilidades que probablemente les sean útiles más adelante, mostrando que el aprendizaje no siempre tiene que ser intencional sino que más bien puede ser una construcción a partir de la interacción en los términos que propone Esté (2005), en pro de la dignidad.

Muchas de las referencias de los NNA están relacionadas con actividades lúdicas, lo que reveló que el juego es la actividad predilecta en el

quehacer de ellos. En tal sentido, lo que se puede resaltar son las variaciones, mientras que los varones prefieren los videojuegos y el deporte, la hembra disfruta de las actividades en espacios abiertos como el parque. El mundo de la fantasía está presente en quien dice "... he dejado atrás la niñez" (D-M-12-2006-12), que en otro momento expresa que "... yo cuando llego a mi casa lo que hago es puro jugar..." (D-M-12-0108-146). Disfrutan del juego, solos o en compañía, produciéndolo espontáneamente como la práctica de béisbol frente al espejo o los chistes de cada reunión. Además, el "compartir" es otro acto altamente valorado por estos niños, quienes le atribuyen al verbo el sentido de "hablar", que da cuenta de que al emprender esta acción con otra persona, crean con ella un espacio de intimidad y seguridad donde pueden exponer y poner en común su mundo subjetivo.

Puestos ellos en situación de construir a sus personajes más significativos, predominaron los miembros de la familia por encima de los iguales; evidenciando la importancia del grupo primario como fuente de referencia y pertenencia en los participantes de esta experiencia. Sin embargo, destacaron las pocas reseñas al padre como figura de importancia, evidenciándose que en algunos hogares él está ausente o por lo menos su presencia inestable. Adicionalmente, resalta la falta de contacto entre la escuela y su familia, no habiendo narraciones ni conversaciones en las que los maestros o los profesores y la madre o el padre tengan algún tipo de intercambio.

Las madres, las hermanas y las tías fueron las personas de las que más comentaron cuando hablaban de su vida cotidiana. Sin embargo, sus relatos estuvieron cargados de personajes de los videojuegos, las comiquitas y los programas de televisión que ven, demostrando que los mismos se han convertido en referencias, que les permiten comparar sus acciones, producciones o valores. Pero que, a la vez, "hablan" de la *soledad* de los NNA, quienes, en muchas ocasiones, no tienen en el hogar con quien "compartir", hablar y se entregan al mundo virtual como un espacio para construir relaciones y encontrar un escape que les permita sentir "como si" estuvieran acompañados.

Dentro de los espacios virtuales que utilizan, los teléfonos celulares les brindan la creación de mayores espacios de intimidad y libertad de los que tienen hoy en día. En ellos, áreas donde pueden expresar lo que deseen sin ser escuchados ni vistos y, en muchos casos, sin que se pueda rastrear el origen del mensaje. Cabe acotar que si bien los niños y la niña residen en zonas populares, disponen de muchas de las herramientas tecnológicas - Internet,

celulares, videojuegos, MP3 -, a la vez, el uso que les dan es limitado, ya que se perciben solamente como usuarios de algunos productos (pocos) y sin interlocutores (ni entre los amigos reales ni los virtuales) que los guíen en sus prácticas con estos artefactos.

Los participantes eran capaces de decidir, planificar y desarrollar actividades, ello quedó en evidencia en muchas de las acciones que desplegaron, pero más allá de eso, demostraron que si se crean espacios en los que se les escuche y se valide su opinión, son capaces de trascender las expectativas de los adultos, y producir obras como sus personajes, en los que se expresa su relación con “los/as otros/as”. Por otra parte, elementos esenciales de su visión del mundo quedaron expuestos en las reglas del juego en donde primaron valores como la equidad, el respeto y la justicia.

Diversas emociones y mucho respeto se pusieron de manifiesto cuando los NNA diseñaron las siluetas de sus compañeros, porque en esta actividad tuvieron oportunidad de un contacto físico más cercano entre ellos, mostrándose delicados con el desarrollo y con el producto, en tal sentido, se preocuparon de que el resultado guardara el mayor parecido posible con el participante que estaban dibujando, dejando ver su solidaridad y colaboración con sus compañeros.

En cuanto a lo metodológico, la adscripción del diseño emergente permitió a las investigadoras la posibilidad de diseñar junto con los NNA las sesiones de este estudio, mostrando que la reflexión puede conducir a la producción de espacios de creatividad en los que los niños reconozcan su capacidad como actores y agentes de transformación. Y, adicionalmente, que los investigadores puedan entregarse a la construcción de experiencias de exploración con cierta libertad siempre que dispongan de objetivos claros que los guíen a puerto seguro en esas empresas.

La observación participante con D, E, L y X procuró un espacio lleno de “voces” y silencios, de producciones y de preguntas, de acciones y comunicaciones que sólo puede ser comprendido, si se forma parte de él, y que para quienes se aproximan con la humildad, la paciencia y el silencio necesarios para extraer significados con sentido que den cuenta de su riqueza y complejidad.

A la vez, este trabajo sugiere nuevas perspectivas para promover la transformación social mediante intervenciones en pro de mejoras significativas de la calidad de vida de los NNA siempre y cuando se les

proteja y, a la vez, se les comprenda y se les trate como sujetos de derecho, como participantes activos de su mundo de vida y como interlocutores válidos.

Ahora, dos conclusiones se precisan: desde la experiencia personal y profesional de las investigadoras, el estudio logró una integración, seria y flexible, de la Psicología Social y la Psicología Evolutiva; y, en segundo término, se considera que las distintas estrategias y actividades vinculadas con el universo lúdico y, en concreto, la construcción de “el juego” tienen gran valor heurístico.

Múltiples son los trayectos que se abren ante este trabajo: intervenciones desde la Psicología Social con miras a realizar aportes significativos a los grupos de niños en situaciones de riesgo, siempre y cuando se parta de sus necesidades sentidas, de sus fortalezas y no de sus debilidades; revisión de desarrollos teóricos sobre la infancia como categoría social y, por supuesto, continuar las investigaciones acerca de los NNA, desde su consideración de sujetos de derecho, de personas integrales que participan en la construcción de su propia vida.

Escuchar las voces de los niños es un proceso que requiere tiempo, para lograr reconocer entre lo que exponen y lo que callan, el sentido de aquello que quieren comunicar o que tienen que decir. Para quienes se aventuren en este camino, quizás la recomendación principal es la paciencia para seguirles el ritmo y una justa medida entre la imparcialidad y la sensibilidad para permitir que los datos “hablen”.

El producto de esta investigación: “El Juego” sin nombre porque ellos no llegaron a un acuerdo, da muestra de los NNA como sujetos y agentes de cambio, capaces de transformar su entorno, y de producir fenómenos que les son propios y comprenderlos, entonces es preciso el diálogo entre sus voces y otras posiciones, la de las investigadoras y las de algunos autores y especialistas. Incluso, “el juego” ha sido validado con varios grupos, dando en esas ocasiones prueba de su efectividad para la elaboración de relatos que exponen la subjetividad de los participantes, de manera que, es recomendable, permitir a los NNA que realicen producciones desde su creatividad y con los contenidos que ellos y ellas propongan, que, a su vez, se conviertan en instrumentos para la observación y el levantamiento de datos, los cuales, además de constituir una innovación, son una posibilidad cierta de darles voz y voto.

También se sugiere a los investigadores una buena dosis de “osadía”... apertura, creatividad y flexibilidad en el uso del método cualitativo, de la teoría fundamentada y del diseño emergente en función de visibilizar a los NNA y también para que la infancia sea estudiada desde el mayor número posible de ángulos. Centrarse en cada uno, preguntarles, cambiar las necesidades atribuidas por las necesidades sentidas o expresadas por ellos, confiar en sus respuestas, en sus acciones, percepciones, opiniones y creencias, involucrarlos en la investigación... hará de ellos el presente, que es lo que son... no el futuro que es lo que siempre han sido.

Desde la Psicología Social, los estudios que se aproximan a los NNA son muy pocos, más aún en lo que se refiere al “punto de vista del niño, la niña y el adolescente”, en tanto actor social. Esto parece acentuarse en los casos “normales”, es decir, aquellos sujetos cuyo desarrollo físico, social, cognitivo y moral se ajusta al promedio, ya que, por lo general, las investigaciones en el campo humano y social se han ocupado de comprender fenómenos como los de los niños en situación de calle, de pobreza extrema o maltratados, entre otros; dejando de lado la infinita gama de situaciones de la cotidianidad “normal” que pueden convertirse en ese tipo de “riesgo” que los convierta en población vulnerable, principalmente cuando los NNA viven en situación de soledad, son niños con llave.

De la misma manera, se exhorta a ampliar el vínculo entra la Psicología Social y la Psicología Evolutiva lo que puede dar invaluable fructos, principalmente con la profundización en la Psicología Social del Desarrollo y, dentro del ámbito de influencia de la Psicología Social propiamente dicha, los NNA reaparecen como sujetos activos, es decir, actores sociales, como agentes de cambio, y, por su parte, la infancia y la adolescencia como grupos sociales, como generaciones, como minorías, como partícipes de las comunidades... o como formas particulares de la estructura social, como co-constructores de la sociedad, como construcciones sociales, o quizás estudiar a la infancia como un proceso relacional y tantas otras vertientes que el tema insinúa.

Finalmente, para superar a los “aún no” (Casas, 2006) se requiere, entre otras cosas y por el momento, que, como propone DeMause (1994) sea el mundo el que se considere como *tabula rasa*... porque el nacimiento y la crianza de una persona es lo que da sentido a esos mundos. Y luego, cuando las voces de los niños, las niñas y los adolescentes se escuchen los otros se darán cuenta de que ellos tienen mucho que decir de la vida, de los valores, del juego, del compartir y... también de la paz.

Referencias

- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona, España: Península.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1968). *La Construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.
- Casas, F. (1996). *Bienestar social: una introducción psicossociológica*. Barcelona, España: PPU.
- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales [Versión electrónica]. *Política y Sociedad*, 43 (1), 27-42.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela* (1999, 20 de diciembre). Gaceta Oficial, 5453, marzo 24, 2000. Venezuela.
- DeMause, LL. (1994). *Historia de la infancia*. Madrid, España: Alianza.
- Esté, A. (2005). *Educación para la dignidad*. Caracas: Tropykos.
- González, F. (2000). El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: El aporte de Vigoskii [Versión electrónica]. *Educação & Sociedade, ano XXI, 70, abril/00*.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona, España: Paidós.
- Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente* (1998). Catia La Mar: Consejo Municipal de Derechos del Niño y del Adolescente del Municipio Vargas.
- Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente* (10 de Diciembre de 2007). Gaceta Oficial Extraordinario N° 5.859. Venezuela.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Mora, L. (2008). El sentido de la familia: una construcción con las tramas de vida de tres generaciones [Versión electrónica]. *Forum: Qualitative Social Research*, 9 (2), 1-29.
- Moreno, A. (2008). *¿Padre o Madre? Seis estudios sobre la familia venezolana*. Caracas: Centro de Investigaciones Populares.
- Organización de las Naciones Unidas, ONU. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Tomado el 20 de enero de 2008. Disponible en <http://daccessdds.un.org/doc/RESOLUTION/GEN/NR0/555/07/IMG/NR055507.pdf?OpenElement>
- Rizzo, M. (2006). La interacción y la comunicación desde los enfoques de la psicología social y la sociología fenomenológica. Breve exploración teórica [Versión electrónica]. *Anàlisi*, 33, 45-62.
- Rodríguez Pascual, I. (2005). Revisando críticamente el discurso sobre el impacto de la sociedad de la información sobre la población infantil: el problema del aislamiento social [Versión electrónica]. *Papers*, 77, 157-178.
- Rusque, A.M. (2003). *De la diversidad a la unidad en la investigación cualitativa*. Caracas: Vadell Hermanos.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá, Colombia: Universidad de Antioquia.
- UNICEF. (2002). *Un mundo apropiado para los niños y las niñas* [Versión electrónica]. Nueva York: autor.
- Vigoskii, L.S. (2000). *La imaginación y el arte en la infancia. (Ensayo psicológico)*. Madrid, España: Akal.

(Recibido el 02 de Mayo de 2009 – Aceptado el 16 de Junio de 2009)

Investigar la Realidad Sociopolítica Venezolana: Un Aporte desde la Cátedra de Estructura Social Venezolana

Yorelis J. Acosta³
acostay@ucv.ve

Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela

Resumen

En el trabajo se exponen algunos resultados logrados a partir del esfuerzo por propiciar en los estudiantes de la asignatura Estructura Social Venezolana destrezas metodológicas básicas para el estudio de la realidad sociopolítica actual de Venezuela. Se trata de cinco años de labor para conjugar docencia e investigación, promover la investigación de asuntos de interés nacional y contribuir a la comprensión de la realidad nacional y sus diferentes actores desde una perspectiva histórica. Por otra parte, este trabajo ha permitido generar información útil para acercar al lector a la dinámica política del país desde la óptica de la psicología, e indudablemente sugiere interesantes ideas que podrían orientar posteriores líneas de investigación. Esto sin duda provee parte del valor heurístico intrínseco del mismo. En este acercamiento a la realidad nacional se han abordado diferentes aristas del tema: participación, identidad, socialización, polarización, violencia, graffitis, comunicación, abstención, entre otros; se ha logrado acceder a personas de diferentes edades, estratos sociales, niveles de instrucción y posturas políticas apoyándonos en los supuestos y técnicas de la metodología cualitativa. Los resultados orientan hacia la caracterización del conflicto político, la identificación de algunos de sus protagonistas, el realce de algunas de sus construcciones, a la vez que se recoge información fáctica sobre el acontecer sociopolítico nacional.

Palabras claves: conflicto político, sociedad, investigación cualitativa

³ La autora agradece los comentarios realizados por los evaluadores anónimos asignados por *Psicología*, Revista de la Escuela de Psicología de la UCV.

Researching Venezuelan Sociopolitical Reality: A Contribution from the Cathedral of Venezuelan Social Structure

Abstract

This work addresses some results obtained from efforts to develop basic research skills in the students of the Cathedral of Venezuelan Social Structure, to investigate the current socio-political reality of Venezuela. This presentation is about five years of work to put together teaching and research, promote the research on issues of national interest y make a contribution to the understanding of Venezuelan national reality and its different actors from a historical point of view. On the other hand, this work has help to generate useful information to introduce the reader in the political dynamic of the country from a psychological perspective, suggesting interesting ideas to be developed in future lines of research. In this approach to the national reality different aspect of the area have been considered: participation, identity, socialization, polarization, violence, graffiti, communication, abstention, etc. also getting access to people from different age, socio-economic status, instruction levels, and political viewpoints, based on the grounds and techniques of qualitative research. Results from this work allow to characterize the kind of political conflict, identify its protagonist, reveal its constructions, and also to keep a record of information based on evidence about the socio-political situation of the country.

Keywords: political conflict, society, qualitative research.

La política ha sido una de las principales protagonistas del acontecer nacional en los años recientes, sus cambios, nuevos rostros, grupos, formas de organización y acciones merecen nuestra atención como profesionales de las ciencias sociales.

Los últimos diez años para Venezuela se han caracterizado por la constante presencia de las personas en las calles, intensificándose las manifestaciones en frecuencia y variedad, manteniendo una tendencia creciente a partir de 1998 hasta nuestros días. En el año 2008, se realizaron 1763 manifestaciones, de las cuales 749 fueron cierres de calle, constituyéndose en la modalidad más usada de protesta, a pesar de ser considerada delito en el Código Penal. Estos datos son obtenidos del informe

anual 2008 del Programa Venezolano de Educación-Acción en Derechos Humanos (PROVEA).

Además de Provea, existen otras organizaciones que se encargan de llevar el registro de la manifestaciones como la base de Datos El Bravo Pueblo, del Centro de Estudios del Desarrollo (CENDES) de la UCV dirigida por la historiadora Margarita López Maya. Ambas bases de datos discriminan entre manifestaciones violentas, pacíficas, motivación de las manifestaciones, actores, heridos, fallecidos en las acciones de calle, entidades de mayor incidencia, papel de los cuerpos de seguridad, entre otros. Es decir, que la descripción en términos cuantitativos está estudiada, mas no así los elementos psicosociales, la vivencia de la política desde la perspectiva del ciudadano común, su involucramiento o no en las actividades políticas, sus motivaciones, e inclusive sus angustias, su visión de futuro, elementos que se ha dejado de lado en las investigaciones de corte tradicional.

Sin embargo, desde la cátedra hemos contribuido en la identificación y abordaje de esos otros elementos del fenómeno. Al respecto se puede citar el trabajo de Acosta (2007a) quien señala algunos elementos característicos del conflicto y la protesta política y esboza sus elementos psicosociales y simbólicos. La autora caracteriza este periodo como conflicto político con dos grupos activos extremos principales; uno, unido a la gestión del presidente Hugo Chávez y a su gestión y otro grupo que lo adversa, expresa la tendencia creciente en los últimos 5 años en las manifestaciones de protesta y la politización de diversos espacios de convivencia, entre otros.

Por otra parte, señala que si bien la activación de la ciudadanía demuestra la madurez política de la sociedad, sus diferentes formas de organización y el conocimiento sobre los asuntos públicos; los conflictos y las protestas alteran la dinámica de la ciudad, el ánimo de los participantes y ha generado pérdidas materiales y humanas por la violencia que ha generado el proceso. Razones suficientes por continuar profundizando en su estudio.

Acosta parte del trabajo de maestría en psicología social sobre el tema de la participación en manifestaciones políticas comenzando a adentrarse en un tema complejo y carente de un marco teórico explicativo y escasa bibliografía en el año 2003. Posteriormente, ya en escuela de Psicología (desde el año 2004) y específicamente en la cátedra de Estructura Social Venezolana, continúa las investigaciones del tema con el apoyo de los estudiantes.

Es responsabilidad de la cátedra, en sintonía con los principios de la formación, promover el desarrollo de destrezas metodológicas en los estudiantes, orientándolos hacia problemáticas que atañen a sus asignaturas. El trabajo que se presenta tiene como objetivo fundamental mostrar algunos logros obtenidos en ese esfuerzo y reflexionar sobre asuntos emergentes que eventualmente podrían orientar, a los interesados, para la realización de investigaciones de mayor rigurosidad y alcance. He aquí el valor heurístico intrínseco de esta presentación.

Las investigaciones buscan principalmente acercarse al fenómeno político desde la perspectiva de sus protagonistas: los manifestantes, cuyas voces pueden verse distorsionadas u opacadas por los líderes, voceros políticos o medios de comunicación. Son sus voces, la gente de a pie, a quienes se han dirigido, recogiendo su sentir, sus elaboraciones y en general, su vivir “la política”.

Para acercarnos a la compleja realidad sociopolítica venezolana nos valemos del programa teórico de la cátedra donde hacemos un recorrido por la historia del país para ubicar el fenómeno del Conflicto y la protesta política desde una perspectiva histórica. Si bien, el proceso tiene fechas de inflexión durante el siglo XX, y más específicamente, en el la segunda parte del siglo (1958, 1983, 1989, 1992, y 1998) hay otros acontecimientos políticos, económicos y sociales más recientes que dan origen al periodo que nos ocupa y que son discutidos en profundidad con los alumnos, a través de la recolección de datos, referencias bibliográficas e invitados especiales a las clases. Ubiquémonos entonces en ese contexto histórico.

De la IV a la V República

A partir del año 1998 y los cambios generados en la gestión del Presidente Hugo Chávez las manifestaciones políticas se incrementan; desde entonces marchas, contramarchas, cierres de calle, “guarimbas”, recolección de firmas, procesos electorales, comunicados y disturbios en muchas manifestaciones han sido constantes, lo que marca el mayor periodo de manifestaciones políticas en la historia contemporánea de Venezuela. Veamos a continuación el siguiente gráfico que muestra el número de manifestaciones realizadas durante los años 1990 – 2007.

Un análisis más detallado del proceso de las protestas en ese periodo es presentado por Acosta (2007a). En ese trabajo la autora desarrolla

brevemente el contexto histórico donde surgen las diversas manifestaciones políticas tanto de protesta como de apoyo al presidente Hugo Chávez durante los años 2001 al 2007, incluyendo en su revisión la activación del movimiento estudiantil. Por otra parte, la génesis de las manifestaciones da argumentos a la autora para definir ese periodo como conflicto y protestas de tipo político, diferenciándolas de otros periodos y acciones de corte social o económico. Su perspectiva hace énfasis desde la psicología social en los elementos psicosociales y simbólicos del conflicto político que aglutinan a los diferentes grupos que participan en el conflicto.

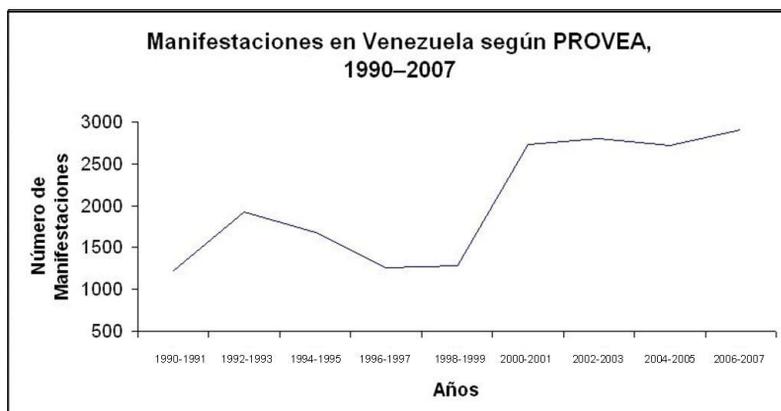


Figura 1. Manifiestaciones de protestas en Venezuela durante el periodo 1990-2007

El Conflicto y la Protesta Política. Investigar desde la Cátedra

Con el apoyo de los estudiantes que cursan la materia Estructura Social Venezolana en el cuarto semestre de Psicología en la UCV, hemos levantado una base de datos sobre las diferentes manifestaciones que se han dado fundamentalmente en la ciudad de Caracas a partir del año 2001, que sin ser exhaustiva y de carácter preliminar, presenta información documental factual y gráfica sobre un importante número de estos acontecimientos.

Desde el año 2004 hemos realizado 61 investigaciones apoyándonos en los supuestos de la investigación cualitativa. Se pretende comprender los significados que las personas que participan en las manifestaciones políticas construyen con respecto a su involucramiento en diferentes acciones

políticas, a la vez que se recoge información sobre el acontecer sociopolítico nacional.

Los temas que se han abordado en estos trabajos de investigación son: diferentes expresiones de las manifestaciones de apoyo y de protesta contra el presidente y su gestión, polarización política, abstención, personalidad y política, propaganda política, graffitis, violencia (en las manifestaciones y el papel de los entes de seguridad), conceptos políticos en los niños de 7 a 9 años, socialización, identidad, participación política de las mujeres, de las fuerzas armadas y de los jóvenes, liderazgo y más recientemente diversos tópicos ligados al movimiento estudiantil, que incluyen las diversas formas de expresión y el perfil psicosocial de los líderes estudiantiles.

Como se infiere de lo anterior, han participado jóvenes, hombres y mujeres de diferentes estratos sociales, niveles educativos y posturas políticas, así como también académicos de diferentes universidades y niños en edad escolar.

Las técnicas utilizadas para la recolección de información son: revisiones documentales, entrevistas en profundidad, encuestas, grupos focales, fotografías, recopilación de audiovisuales y dibujos infantiles. El análisis de los datos se ha realizado a través del análisis de contenido, análisis del discurso, análisis de fotografías, análisis de videos y dibujos.

Esto nos permitió construir una base de datos y recoger información desde sus actores, desde los expertos y desde los medios que reseñan la información.

Finalmente, además de identificar dos grupos extremos activos políticamente, detectamos un grupo sin voz, que permanece ajeno a las manifestaciones de cualquier color e ideología al que decidimos abordar a principios del año 2007 y recoger sus construcciones sobre el tema político.

La Voz de la Gente

Como ya he señalado, la sociedad se movilizó en dos grandes grupos, que giran alrededor de la figura del Presidente de la República; un grupo que lo apoya y otro grupo que lo adversa. Además de un tercer grupo que se mantiene ajeno a las manifestaciones. Presentaremos primero, los resultados

de las investigaciones que recogen información sobre los grupos extremos que participan políticamente.

Con respecto al grupo opositor al presidente, han surgido varias categorías conceptuales que se organizan alrededor de un eje fundamental: la protesta política. Las categorías son: condiciones que facilitaron la participación, las razones para marchar, el acto de marchar, ser opositor y la oposición, el Presidente y sus seguidores, la violencia, el miedo, condiciones que desmovilizaron la participación y el futuro. La siguiente figura integra estos temas:

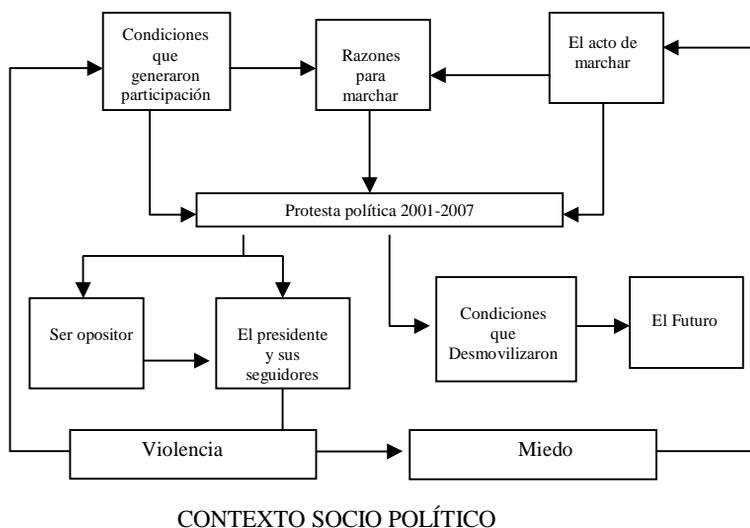


Figura 2. Integración de los temas y procesos relacionados con las Manifestaciones Políticas en contra del Presidente y su gestión

Los temas comprenden a su vez diversos subtemas cuyo número es variable, dependiendo de la calidad y cantidad de la información aportada por los entrevistados.

Las categorías son definidas de la siguiente manera:

Condiciones que facilitaron la participación en las marchas: circunstancias antecedentes de la movilización, éstas se inician con la

percepción de amenazas ante cambios políticos, económicos, sociales y jurídicos que se dieron a partir de 1999, además de sucesos como la marcha del 11A de 2002 y espacios y grupos de discusión que generaron interés sobre la situación del país.

Razones para marchar: encierra el conjunto de razones expuestas por los informantes para su incorporación a las marchas. Estas razones giran principalmente alrededor de aspectos relacionados con el sistema político venezolano (defensa de la libertad, de la democracia) y las condiciones y procesos socioeconómicos (inseguridad, corrupción, injusticia, discriminación política).

El acto de marchar: presenta las características de este proceso, descripción de los atuendos e implementos que acompañaban a los manifestantes, expectativas ante las protestas y evaluación de estas acciones.

Ser opositor y la oposición al gobierno: Ser opositor hace referencia a las construcciones de los entrevistados sobre sí mismos, desligándose de los grupos organizados que conformaron la oposición al gobierno (líderes políticos, la gente de petróleo y los militares).

El presidente, sus seguidores y su gestión: en este tema encontramos los calificativos hacia el Presidente Chávez como persona y al grupo denominado “los chavistas”, así como la evaluación de la gestión del Presidente.

La violencia: son las descripciones de las distintas expresiones de la violencia vividas por los informantes en espacios como la calle y el trabajo, devenidas por parte del Presidente, de sus seguidores y de entes de seguridad del Estado.

El miedo: como consecuencia de las amenazas percibidas en diferentes espacios y de las acciones de violencia. Aparece el miedo a marchar, a represalias del Gobierno, a perder las propiedades y el futuro.

Condiciones que desmovilizaron la participación: este tema identifica los factores que redujeron la participación en las acciones de protesta a partir del 2004. Estas son el descrédito en las instituciones públicas, acciones de coacción de los entes públicos, los errores de la oposición y la desesperanza.

El compromiso con el futuro: encierra las reflexiones, acciones y compromiso con los escenarios actuales y futuros relacionados con el país y los planes de cada persona entrevistada a nivel profesional y político, cuyo rasgo fundamental es la negatividad.

Estos datos son más o menos homogéneos hasta el año 2007, donde se redimensionan temas como: las razones para marchar (se incorpora la defensa de la autonomía universitaria, el rechazo a la reforma constitucional, protestas por el caso RCTV, deseo de fomentar una cultura de paz y acercarse a la política para conocer), la gestión de gobierno (aparece un elemento de crítica positiva y se reconocen los aciertos del gobierno, caracterizada en los datos anteriores como negativa) y la visión de futuro (que cambia de una visión negativa a positiva).

Por otra parte, para el grupo que apoya al Presidente Chávez la información es más homogénea y se mantiene constante a lo largo del tiempo, esta fue analizada en detalle en el trabajo de Acosta (2007b). Los resultados pueden resumirse esquemáticamente así:

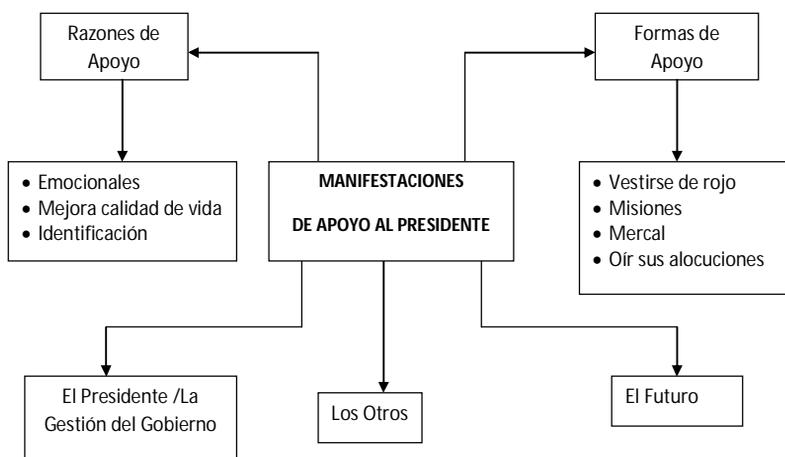


Figura 3. Integración de los temas y procesos relacionados con las Manifestaciones Políticas en apoyo al Presidente y su gestión

Las categorías que aparecen son: razones de apoyo al presidente, formas de apoyo, el Presidente y su gestión, los otros y el futuro.

Si bien las categorías se definen de igual manera que para el grupo opositor, los subtemas que las integran son diferentes. Así para este grupo de informantes, la razón fundamental para apoyar al Presidente apunta a su carácter carismático. Otra razón alude a la identificación y al carácter social del presidente, lo identifican como uno de ellos, resalta el amor que el líder expresa a su pueblo y lo consideran distinto de los presidentes anteriores, debido a que éste siempre ha mantenido un acercamiento con el pueblo.

En el caso de las mujeres, aparece un nuevo rol asignado al presidente y se relaciona con la función sexual, las mujeres entrevistadas le asignan características positivas y señalaron tener fotografías de él para adorarlo y bendecirlo.

Chávez está a la altura de Dios para sus seguidores y a su lado lo tienen en los altares religiosos junto a otros santos, le “prenden velas” y le rezan para que los santos lo “protejan”. Sus seguidores lo definen como un líder único, insustituible, astuto, espontáneo, comunicativo, humanista, justo y que se ocupa de los intereses del colectivo promoviendo la igualdad social.

El apoyo al presidente es incondicional y lo expresan de diversas maneras, superando las conductas políticas tradicionales (votar). Se considera que “hablar bien” del Presidente en todas partes, comprar en Mercal (la red de supermercados populares del Gobierno), inscribirse en algún programa social (denominados misiones), vestirse de rojo, ver y escuchar sus alocuciones son las nuevas formas de apoyo político.

No hay crítica al “proceso” (término utilizado para identificar la revolución bolivariana), las razones que privan son las emocionales, incluso, ante los aspectos más criticados del Presidente como su lenguaje, existe una justificación y se le valora positivamente “es la forma de llegarle al pueblo, es absolutamente nuestro”.

Solo un grupo menor señala aspectos negativos en su gestión: como la corrupción, la inseguridad, regalar el petróleo a otros países y perder tiempo en sus alocuciones hablando mal de Estados Unidos pero se justifica diciendo “que el grupo que lo acompaña no lo ayuda”.

En general, los programas del gobierno se perciben como necesarios para el país y algunos de los participantes dicen haber recibido beneficios en la salud, educación y empleo, el pueblo chavistas percibe una situación de prosperidad y mejoría en el país.

Las palabra “democracia” que tan importante es en la historia de Venezuela no aparece; y las referencias al “socialismo” son escasas y menor su comprensión. Sí aparece la palabra revolución, pero al intentar profundizar en su conocimiento, no se encuentran mayores argumentos.

El relación al tercer grupo (personas entrevistadas que se han mantenido al margen de las manifestaciones políticas), dicen lo siguiente: las razones de la no participación apuntan a no tener tiempo, apatía por lo que está sucediendo, a tener miedo por la violencia en las manifestaciones, a la falta de identificación con los grupos que manifiestan y con los líderes de los partidos políticos. La evaluación de la gestión del gobierno, del presidente y del futuro del país es negativa.

Mención aparte merecen los trabajos realizados con los niños, que buscan identificar los conceptos políticos en las edades de 7 a 9 años. Estos trabajos indican que los niños que participaron en las investigaciones tienen conocimiento sobre política y sobre los acontecimientos que marcan la dinámica del país (tienen información sobre el presidente, sobre la reconversión monetaria, las instituciones, los procesos electorales, incluidos aquí las captahuellas y las maquinas de votación) y el medio por el cual reciben esta información es la TV, la escuela y la familia.

En relación a los elementos simbólicos del proceso ya han sido expuestos por Acosta (2007a), un resumen de estos son:

- El elemento que más se destacó fue el tricolor nacional en diferentes elementos como prendas de vestir y el uso de la bandera por parte de los manifestantes.
- Fueron los seguidores del Presidente Chávez quienes comenzaron a marchar acompañados por la bandera nacional. Pero, una vez que los primeros opositores comenzaron a hacerse visibles, comenzó la batalla por la propiedad de la bandera.
- Ya declarada la lucha por el uso de los símbolos, y cuando el grupo opositor pareció “apoderarse del tricolor nacional”; el grupo oficialista comenzó hacer uso de otros elementos teñidos fundamentalmente por el color rojo.

- Sin embargo, para el año 2006, año electoral, predominó del color azul entre los opositores y el color rojo para los seguidores del presidente.
- Otros elementos simbólicos presentes en este proceso son: los religiosos (Dios, el demonio y las vírgenes), militares (uniformes, el lenguaje que hacen referencia al argot militar: batallones, comandos y pelotones reunieron las fuerzas a favor del gobierno), históricos (la imagen de Simón Bolívar y la relectura de algunos momentos de la historia como el “12 de octubre de 1942”) y gestuales, entre otros.

Otras Reflexiones

A lo largo de este periodo de investigación, la información obtenida a través de los trabajos de los estudiantes y del mío propio, la recolección de datos fácticos y las discusiones con expertos, ha permitido caracterizar el conflicto político venezolano y comprender las construcciones de sus protagonistas: los manifestantes, aportando una lectura distinta desde la psicología a la ya existente desde la sociología y las ciencias políticas, disciplinas que parecieran más cercanas al hecho estudiado. Sin embargo, esto no es del todo cierto y la psicología, en especial la psicología social tiene un importante marco comprensivo que puede aportar a las visiones existentes.

En relación al tema que nos ocupa, podemos hacer un análisis macrosocial del fenómeno, el cual apunta a ver los hechos como un proceso dinámico y vigente, que ha pasado por varios periodos de activación, unos muy intensos (2001 al 2004 y 2006-2008) y otro de menor activación (2004-2005).

A partir del año 2007 en especial, se estimuló la participación de los estudiantes como protagonistas de las manifestaciones y otras ciudades del país también fueron eco de este proceso, como San Cristóbal, Barquisimeto, Maracaibo, Valencia y Ciudad Bolívar.

La información recogida hasta ahora, sin pretender que definitivamente sea una caracterización acabada, permite apreciar su valor heurística en tanto nos orienta hacia la búsqueda de información más amplia y precisa en otros contextos geográficos nacionales. De igual manera, es necesario incorporar las voces de otros protagonistas: hombres, adultos mayores, líderes políticos, líderes emergentes siempre de diferentes estratos sociales y niveles académicos para abarcar con pluralidad la población venezolana; y como ya

he señalado, personas de diferentes posturas políticas, porque juntos constituimos el tejido social del país y cada grupo aporta elementos de comprensión del fenómeno en su totalidad.

La investigación cualitativa ha resultado adecuada para el abordaje psicosocial del problema, hemos obtenido mucha más información que la inicialmente planteada, datos que desbordan las hojas de registros, que dan valor y otra interpretación al número y si bien tenemos información cuantitativa de las manifestaciones, es solo una referencia para el resto del trabajo. De estos datos, podrían surgir nuevas preguntas de investigación y esfuerzos investigativos más sistemáticos y cuidados de rigor metodológico.

Por otra parte, las dificultades que hemos afrontado son las propias de la investigación social (concertar las citas con los informantes, disturbios en la ciudad, miedo para dar testimonios) y las dificultades económicas por no tener recursos financieros para la realización de las investigaciones.

Pero ha sido relativamente fácil superarlos con el apoyo y entusiasmo que han tenido los estudiantes al involucrarse con la realidad nacional y despertar ante ella.

El contacto con los estudiantes continúa a pesar de terminar los semestres y siguen enviando documentos e información valiosa sobre temas que les producen curiosidad, aspecto que denota su seguimiento del acontecer político. Frases como: “nunca voy a dejar de revisar la prensa”, “hay que participar”, “debemos respetar las diferentes ideas y posturas políticas” son suficiente estímulo para continuar el trabajo.

Otra ganancia de este interesante trabajo es que los alumnos se acerquen a los autores venezolanos que escriben sobre el tema desde otras disciplinas. Hemos tenido como invitados en la cátedra a Asdrúbal Baptista (Economista, presidente de la Academia Venezolana de Economía 2007-2009), Ángel Álvarez (Politólogo, Director del Instituto de Estudios Políticos, UCV), Aníbal Romero (Politólogo, profesor titular jubilado, USB), Roberto Briceño León (Sociólogo, Doctor en Ciencias Sociales y director del Observatorio Venezolano de Violencia), entre otros.

Referencias

- Acosta, Y. (2007a). La protesta política en Venezuela (2001-2007). *Psicología*, 26 (2), 74-98.
- Acosta, Y. (2007b). ¿Por qué soy revolucionario? *Memorias del XVI Jornadas de investigación y tercer encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. Tomo II.
- Acosta, Y. (2006). *Movilizaciones sociales (2001-2003), en oposición al gobierno. Una aproximación psicosocial*. Trabajo de grado presentado para optar al título de Magíster Scientiarum en Psicología Social. Universidad Central de Venezuela.
- PROVEA (2008). *Situación de los derechos humanos. Informe anual*, Programa Educación-Acción en Derechos Humanos (Caracas).

(Recibido el 08 de Marzo de 2009 – Aceptado el 05 de Junio de 2009)



INVITADOS

ESPECIALES

Volumen XXVIII N° 1
2009 – Segunda Época



INVITADOS ESPECIALES

La Maternidad en la Prematurez: A Propósito de Dos Casos Clínicos

Romina Izzedin Bouquet
rizzedinb@libertadores.edu.co

Centro Universitario de Atención Psicológica a la Infancia,
Fundación Universitaria Los Libertadores

Resumen

Se presentan las contribuciones más relevantes al estudio de la maternidad en la prematurez realizando una revisión teórica e ilustrando con dos casos clínicos de madres que tienen a sus bebés pretérmino hospitalizados. El material (entrevistas y observaciones) permite indagar desde el psicoanálisis los niveles consciente e inconsciente de relación materno filial.

Palabras clave: *Maternidad, Bebé pretérmino, Psicoanálisis, Salud mental.*

Premature Motherhood: Two Clinical Cases

Abstract

The most relevant contributions to the study of motherhood in mothers with hospitalized preterm babies appear making a theoretical revision and showing two clinical cases. The material (interviews and observations) allows investigating from the psychoanalysis theory the levels conscious and unconscious of the relationship between the mother and her baby.

Key words: *Motherhood, Preterm baby, Psychoanalysis, Mental health.*

El Recién Nacido Pretérmino

Según De Ajuriaguerra (2000):

Desde un punto de vista biológico se considera como prematuro a un recién nacido que pese 2.500 g., o menos, o

bien, si no se tiene en cuenta el peso, a un recién nacido con un período de gestación menor a 37 semanas (p.451).

Este autor lo define de así porque el parto pretérmino y el bajo peso al nacer por lo general coinciden. Sin embargo también aclara que no todos los bebés prematuros tienen bajo peso al nacer y no todos los bebés con bajo peso al nacer son prematuros ya que la prematuridad depende del tiempo de gestación (inferior al normal) y de la inmadurez de los sistemas orgánicos del niño no del peso.

Los recién nacidos se clasifican de acuerdo con su edad gestacional en (Sánchez, 1992):

- *Pretérmino o prematuros*: nacidos antes de completar 37 semanas de gestación cualquiera que sea su peso al nacer.
- *Término*: nacidos entre el comienzo de la semana 38 y el final de la 42.
- *Postérmino*: nacidos después de completar las 42 semanas de gestación.
- *Posmaduro*: nacido después de completar la semana 42 de gestación y que muestra los efectos de la insuficiencia placentaria progresiva.

Los pesos al nacer se clasifican en (Sánchez, 1992):

- *Grande para la edad gestacional*: peso por encima del percentil 90.
- *Adecuado para la edad gestacional*: el peso cae entre los percentiles 10 y noventa para la edad del bebé.
- *Pequeño para la edad gestacional*: peso por debajo del percentil diez.
- *Bajo peso al nacer*: peso menor de 2500 gramos al nacer. Estos recién nacidos tienen ya sea menos de la tasa esperada de crecimiento intrauterino o un período corto de gestación.
- *Crecimiento intrauterino retardado*: es el término que se aplica al bebé cuya tasa de crecimiento no satisface las normas esperadas.

Los prematuros nacen antes de que sus cuerpos hayan madurado completamente. Los problemas de los bebés prematuros se relacionan

directamente con la inmadurez de sus sistemas orgánicos por lo cual necesitan cuidados especiales en la sala de Neonatología hasta cuando sus sistemas orgánicos se hayan desarrollado lo suficiente como para mantenerlos con vida sin necesidad de brindar apoyo especializado (Fanaroff, 2001).

Los problemas de salud más frecuentes de los bebés pretérmino son la inestabilidad de la temperatura, los problemas respiratorios tales como el síndrome de dificultad respiratoria, la displasia broncopulmonar y el desarrollo incompleto de los pulmones, y los problemas cardiovasculares como presión sanguínea demasiado baja o demasiado alta, frecuencia cardíaca baja y ductus arterioso permeable. En los prematuros también se encuentran niveles demasiado bajos o demasiado altos de minerales y otras sustancias en la sangre como por ejemplo calcio y glucosa. Otros problemas que se presentan son de tipo gastrointestinal como la dificultad para alimentarse ya que muchos bebés no tienen la capacidad para coordinar las acciones de succión y deglución antes de las 35 semanas de gestación, también mala digestión y enterocolitis necrotizante que se presenta cuando hay inflamación del intestino. Y por último, encontramos problemas neurológicos como la hemorragia intraventricular, leucomalacia periventricular y convulsiones que pueden ser consecuencia de hemorragias cerebrales entre otros (MMHS; 2002).

Emergencia del Sujeto en el Bebé

Algunos teóricos, especialmente del psicoanálisis, describen al bebé como un sujeto desde el momento de su nacimiento. Freud (1925) hace referencia a la angustia del nacimiento que se genera en el lactante como la reacción frente a la separación de la madre. Esta angustia no es un observable sino un constructo teórico y según este autor el bebé repetirá el afecto de angustia en todas las situaciones que le recuerden el nacimiento. Por su lado, Siptz (1958) da cuenta de la impotencia del recién nacido el cual debe patear, gritar y llorar para hacerse entender del medio que lo rodea. Todas estas son acciones de descarga difusas e inespecíficas que se presentan como formas de comunicación para expresar sentimientos y necesidades. Es la madre la que tiene que empezar a reconocer las diferentes manifestaciones de su hijo para poder brindarle respuestas adecuadas. De todas maneras a la díada madre-hijo le toma cierto tiempo conocerse y comprenderse mutuamente (Oberman, 2001).

Brazelton (1973) afirma que las reacciones del bebé a los estímulos internos y externos dependen de un estado progresivo de conciencia denominado “estado de conducta” el cual depende de variables fisiológicas tales como el hambre, el grado de hidratación y los momentos del ciclo vigilia-sueño. Es a través de este estado que el bebé comunica su disposición a la interacción. Es importante destacar que el bebé pretérmino a raíz de su inmadurez orgánica presenta diferencias con respecto a los bebés a término en cuanto a la organización de sus estados, siendo éstos estados más fugaces. Por último, según Lacan (1984) el ser humano está atravesado por el lenguaje lo cual implica nuestra necesidad de comunicarnos. El deseo de ser oído por otro aparece hasta en los prematuros extremos. De acuerdo con Mathelin (2001) la presencia del otro es imprescindible para la emergencia del sujeto por eso es que al bebé hospitalizado hay que tocarlo y hablarle para que pueda construirse.

El Vínculo Madre-Hijo en la Prematurez

Para Lebovici (1985), el hijo crea a la madre, es decir que la hace madre a su vez ésta debe identificarse con el bebé. Esta identificación suele acentuarse durante el último trimestre del embarazo por lo tanto si los bebés nacen antes a las madres se les dificulta alcanzar esa identificación, aceptar su nueva condición de madre y realizar el duelo por la pérdida de la panza. Estas madres además suelen sentirse decepcionadas por no haber podido completar el embarazo, cargan con la culpa de haber dado a luz a un niño inmaduro y frágil y cuestionan su capacidad. Muchas aseguran tener la sensación de seguir estando embarazadas. Según Mathelin (2001), después del parto pretérmino la madre se aferra al bebé imaginario para no sentirse tan decepcionada y con culpa, de esta manera anula psíquicamente el nacimiento del niño aunque la realidad indique lo contrario. Generalmente, ante el nacimiento, es decir frente al bebé real, la madre debe hacer el duelo por el hijo imaginado durante el embarazo y el de sus fantasías, en el nacimiento prematuro este duelo se torna más complicado.

Dos problemas principales para el fortalecimiento del vínculo madre-hijo en los nacimientos pretérmino son por un lado la permanencia de los bebés en incubadoras, en ocasiones durante varios meses, la cual obliga a una separación temprana de la díada (Wahlberg, Affonso y Perssons, 1992) y por otro lado la escasa interacción entre ambos debido a la fragilidad del sistema sensoriomotor del prematuro. Esto último afecta la vinculación y el apego en las horas de visita (Kaplan y Sadock, 1999).

Cuanto mayor es el tiempo de separación entre madre e hijo a causa de la hospitalización de este último mayor es la adaptación de la madre a los cuidados como la alimentación y el cambio de pañales. En un primer momento estos cuidados quedan a cargo del personal de salud por lo cual las madres se pueden llegar a sentir impotentes y angustiadas.

Caso Clínico N° 1

Juan A. es un bebé prematuro de 1500 gramos y 35 semanas de gestación. Su permanencia en cuidados intensivos neonatal se debe a la inmadurez de sus pulmones. Juan A. muere dos días después de su nacimiento.

La mamá de Juan A. es María M. y el papá José C. María M. trabaja y también es ama de casa, José C estudia y trabaja. Ambos llevan siete años de noviazgo al momento de nacer Juan A. María M. se entera de que está embarazada el día en que dejó la casa paterna para irse a vivir con una amiga. Durante casi todo el embarazo María M. convive con esa amiga. Por su parte, José C continúa habitando la casa de sus padres quienes sufren de náuseas y problemas gastrointestinales desde que supieron la "buena nueva". Hasta los cinco meses de embarazo, la familia de José C. se niega a ver a María M. Dicen no querer verla hasta no tener asumido el embarazo. Mientras tanto María M. y José C. piensan en formar un hogar pero como no pueden comprar una vivienda por falta de recursos económicos solicitan la ayuda de sus padres. La ayuda financiera es dada por el padre de María M. y el terreno donde construir el apartamento es cedido por la madre de la misma. En cuanto a los padres de José C., éstos no aceptan compartir su terreno aduciendo que la joven pareja tiene que vivir sola. Finalmente comienza la construcción, en la terraza de la casa de la madre de María M.

Vale comentar que María M. tiene una relación conflictiva con su madre. Ella siente que es el "patito feo" de la familia y dice haber sido durante la adolescencia varias veces discriminada y acosada por su progenitora, a causa de sus graves problemas visuales que le impedían trabajar junto con su hermana y su madre como modista.

El día en que van a habitar el apartamento por primera vez, su primer día de licencia por maternidad, el primer día de ese último mes de embarazo en el que María M. dice que va a descansar, ese mismo día tiene fuertes contracciones y es llevada al hospital donde mediante cesárea viene

prematuramente al mundo Juan A. A los tres meses del fallecimiento del bebé, María M. y José C. contraen matrimonio "para renovar el amor" como dice ella y a los nueve meses tienen a su segunda hija. Flor nace con un problema visual congénito. María M. se muestra muy sobreprotectora con esta hija, que además es asmática. A lo largo de estos dos años, María M. queda embarazada de nuevo pero sufre un aborto espontáneo. Ella tiene muchas ganas de tener otro hijo pronto aunque comenta que su esposo no soporta cuidar a Flor y quiere irse del hogar.

Una anécdota que María M. cuenta de manera casual, lleva a pensar que hay en ella una necesidad de humanizar a este bebé que tan poco tiempo tuvo de vida, una necesidad de darle una personalidad, una subjetividad. Pareciera que María M. aún no termina de realizar el duelo por la muerte de su hijo. Dice: "Me enteré que hay un santo, San A., que le hacía la vida imposible a su mamá, que se llamaba M. (Santa M.) como yo. ¡Este A. era terrible como Juan A.!" La historia cuenta que Santa M. depositó en su hijo muchas esperanzas, *des espoirs infinis*, pero él se dirige hacia las pasiones carnales y las aventuras espirituales. San A. dejó su hogar como un hijo pródigo. Es claro como en los últimos meses de embarazo es cuando los padres comienzan una verdadera interacción con el hijo pero esta interacción suele verse interrumpida de manera abrupta en los nacimientos pretérmino.

En este caso clínico se puede apreciar la rivalidad entre madre e hija y a manera de espejo entre suegra y nuera. Según Mathelin (2001), los mitos y los cuentos relatan historias de mujeres jóvenes que se tornan estériles o que paren un monstruo debido a una maldición. Es común encontrar en los nacimientos prematuros historias de mujeres que han tenido malas relaciones con sus progenitoras destacándose que lo intransigente de la palabra materna no deja lugar al sujeto.

Una madre, una madrastra, una suegra (...) lanzan palabras mortíferas porque están celosas. (...) El niño será anormal o no será. En los tiempos de la Antigüedad, el mayor castigo que la ira de los Dioses desencadenaba sobre los hombres era la esterilidad. Se trata nada más y nada menos que de pagar una falta, una ofensa irreparable. (...) Al crecer, ella se torna una amenaza para la otra mujer que teme perder su lugar (Mathelin, 2001, p.141-142).

Por otro lado, los reiterados abortos y la necesidad de esta mujer de seguir dándole hijos a su esposo a pesar de que su matrimonio se está

derrumbando tienen una explicación psicoanalítica desde las similitudes con el mito de Medea en lo que respecta a la muerte y la obsesión por el hombre. María M. como Medea castiga a su esposo y se castiga ella cuando mata de manera inconciente a sus hijos.

De acuerdo con Casanova (2006):

Los hijos representan lo común que les queda, a él y a ella, y al matarlos toca doblemente, tanto a él como a sí misma. (...) casi se puede decir que en este punto busca unirse por última vez con su hombre, pero en un sufrimiento indecible (p.202).

Por lo tanto se puede decir que los embarazos-muerte en María M. (aborto, muerte prematura del hijo e hija con discapacidad como herida narcisista) son un síntoma, algo que retorna y mediante el cual el cuerpo habla mostrando que lo único que puede unir a la pareja es la desgracia.

Por otra parte, el psicoanálisis hace referencia al deseo de la mujer de ser completa. De acuerdo con Gamarnik (2005): “Esta fantasía sería la expresión de la actividad narcisista, satisfecha tanto por medio del embarazo como de un hijo. El embarazo, según esta postura, contrarresta la sensación de vacío y la preocupación de que el cuerpo sea incompleto” (p.55). Todo ser humano es un sujeto deseante, la madre desea un hijo desde la falta, desde la castración. Cuando el deseo no se satisface se vuelve queja y es en la queja donde la madre expresa que el otro (el padre) tiene que completarla, que llenar ese vacío como se ve en los dos casos presentados (Bustamante, 2006).

Caso Clínico N° 2

Lila es una bebé pretérmino de 1700 gramos y 36 semanas de gestación, hospitalizada en cuidados intensivos.

El segundo embarazo de Juanita es planeado y muy deseado, según comenta ella no podía quedar en embarazo debido a un hipertiroidismo⁴ que le fue detectado luego del nacimiento de su primera hija. A pesar de conocer los riesgos que corre si queda embarazada, Juanita quiere tener otro hijo. Argumenta: “...acepté porque mi hija quería un hermanito, ella pedía que se

⁴ Hiperfunción del tiroides. Las mujeres afectadas de hipertiroidismo presentan alteraciones menstruales (Sánchez, 1992).

lo trajera el Niño Dios.” Cuando se entera de que está embarazada, Juanita dice sentir mucha angustia y miedo por su propia salud.

El embarazo de Juanita transcurre sin complicaciones hasta los tres meses de gestación cuando tiene una amenaza de aborto por placenta previa⁵. Los médicos le informan que debe hacer reposo absoluto porque de lo contrario puede perder al bebé. A los siete meses de embarazo se le diagnostica preeclampsia⁶ y debe ser hospitalizada. Siente mucho miedo ya que ha tenido un aborto anteriormente y también ha dado a luz hace ocho años a un bebé que murió a las 36 horas de vida. Juanita permanece hospitalizada por un lapso de 20 días, el obstetra le informa la necesidad de adelantar el nacimiento del bebé.

La bebé lleva 20 días hospitalizada, Juanita afirma que llevarla a su casa es lo que más anhela en la vida y que: “...es muy bello el cuidado que hay que tener con estos bebés prematuros, se siente inseguridad cuando uno la tiene pero bien con lo que me enseñan las enfermeras y doctores”.

Observación N° 1:

La observación se realiza durante la primera visita de Juanita a su hija hospitalizada en Neonatología. La madre no tiene aún el alta obstétrica cuando va a ver a su bebé, un día después del parto. Juanita es acompañada por una enfermera hasta la incubadora donde se le proporciona una silla para que se siente. Se queda largo rato sentada allí, casi sin efectuar movimiento alguno, con la vista recorre todas las incubadoras de la sala donde se encuentran otros bebés pero no mira en ningún momento a su hija. Su rostro es inexpresivo. Luego baja la vista hacia sus manos las cuales comienza a frotar fuertemente. Permanece de esta manera durante un corto tiempo hasta que posa sus manos en la silla y se incorpora. Una vez de pie, hace un gesto con la cara: frunce sus ojos y su boca y se lleva la mano derecha hacia el vientre. Camina dos pasos hacia delante, gira su cabeza hacia la izquierda en dirección a la incubadora, mira a su bebé y luego comienza a caminar hasta la salida del servicio.

La observación dura aproximadamente 10 minutos, todo el tiempo que Juanita se queda en cuidados intensivos. Durante este lapso, la bebé

⁵ Implantación y desarrollo de la placenta en la zona de distensión del útero. Puede provocar hemorragias (Sánchez, 1992).

⁶ Es una enfermedad aguda, propia de la mujer embarazada, que aparece ordinariamente durante el último trimestre y se caracteriza por la presencia constante de hipertensión arterial (Sánchez, 1992).

permanece quieta y con los ojos cerrados. Tiene puesto en su mano derecha un sensómetro y se alimenta por sonda.

Observación N° 2:

La segunda observación se realiza a los 10 días de hospitalización de la bebé. Juanita ya tiene el alta obstétrica y suele pasar por el hospital dos veces al día para ver a su hija. Juanita está sentada en una silla con su hija en brazos. La bebé se encuentra prácticamente recostada sobre la falda de su madre, su cabeza está apoyada en el antebrazo izquierdo de Juanita. Lila tiene los ojos abiertos, mira a su madre fijamente y mueve sus piernas y brazos. De vez en cuando llora, Juanita la mece un poco sin cambiarla de posición, ni hablarle ni tocarla. Lila sigue alimentándose por sonda. Juanita no deja de observar a su hija con lágrimas en los ojos.

Durante esta observación que dura una media hora, no se ven grandes interacciones entre madre e hija, cada una parece estar en su propio “mundo”. El único contacto entre ambas es visual.

Observación N° 3:

La tercera y última observación también se realiza en la sala de cuidados intensivos, esta vez a los 18 días del nacimiento de la niña.

Juanita llega a la sala de incubadoras a las 2:30 horas de la tarde. En la sala se encuentran 4 madres más dándoles de mamar a sus bebés y dos enfermeras. Juanita se para al lado de la incubadora donde se encuentra su hija, ésta ya sin sonda. La observa durante un buen rato. La bebé está despierta, mueve sus miembros superiores e inferiores en forma desordenada. Juanita mira a la enfermera que se encuentra en la sala, ésta se dirige rápido hacia ella, abre la incubadora y saca a la niña. Luego la envuelve en una cobija. La enfermera le entrega a Juanita su hija, Juanita sonrío, mira a su bebé y le habla cerca del oído. Después se sienta en una silla, acomoda a la niña sobre su brazo izquierdo, sosteniéndola con ese brazo y teniéndola “abdomen con abdomen”. Pone su pecho izquierdo en la boca de la niña y lo presiona con su mano derecha. Juanita observa a su hija, sonrío y le habla. Luego retira la mano del seno para cubrir a su hija con la cobija que se estaba cayendo. Lila mueve la mano izquierda llevándola sobre su cara y dejándola caer sobre el pecho de su madre. Juanita acaricia la cara de su hija con la mano derecha una y otra vez, pasa uno de sus dedos por las mejillas de la niña. Luego retira el pezón de la boca de Lila y la cambia de posición, la

acomoda sobre su brazo derecho y le pone el pecho derecho en la boca. La bebé comienza a succionar. Juanita acaricia con la mano derecha las piernas de la niña de abajo hacia arriba. La bebé sigue mamando y mueve los pies. La niña se queda dormida, Juanita retira el pezón de su boca y la mece.

En lo que respecta a este caso clínico, se puede decir que en tanto el bebé imaginario no se parece al bebé del embarazo ni al de la realidad hay una confrontación de la madre con este sujeto que desconoce. Según Soulé (1970), esto se produce cuando ve por primera vez al hijo. Es en parte por ello que a Juanita se le dificultan los primeros acercamientos y el contacto más próximo con su hija. Por otro lado, es probable que al no haber podido completar el embarazo la madre no haya desarrollado la preocupación maternal primaria de la que da cuenta Winnicott (1947). Se trata de un fenómeno psicológico que acontece progresivamente en la madre hasta alcanzar su mayor grado de intensidad durante el último trimestre del embarazo y permaneciendo hasta unas semanas después del nacimiento del niño. Se trata de un ensimismamiento, de una disociación comparable a un episodio esquizoide en el cual la madre debe ser capaz de alcanzar un grado de hipersensibilidad para con su hijo y así proporcionarle las condiciones necesarias para que pueda desarrollar sus tendencias evolutivas.

Con este caso también se puede ver que en la díada madre-recién nacido predomina el lenguaje no verbal: la sonrisa, la forma de sostener y de ser sostenido, el tacto y la mirada siendo estas últimas unas de las principales maneras de comunicarse (Spitz, 1965).

La mirada mutua despierta sentimientos intensos en ambos miembros de la díada aunque como el caso lo muestra es necesario un tiempo antes de lograr esta interacción. Oiberman (2001) afirma: “Y esta conducta visual del bebe hacia la madre, permite que ella comience a humanizarlo” (p.68).

En cuanto a la comunicación no verbal por medio del contacto o tacto es importante destacar que, según Montagu (1979), en la matriz el feto ha sido el recipiente de las comunicaciones táctiles desde sus días más tempranos.

Estas comunicaciones se intensifican al máximo durante el nacimiento para luego dar inicio a un diálogo entre la madre y el bebé que marca el comienzo del proceso de socialización. La base temprana de la comunicación parece estar relacionada con la lactancia materna. La fijación de los ojos del niño en la cara de la madre sugiere que la situación de amamantamiento

puede ser un diálogo interpersonal con implicaciones para un desarrollo óptimo de comunicación.

A su vez, la postura de la madre también forma parte de la interacción expresando la actitud mental y afectiva de la misma, su tensión o distensión. De acuerdo con Lebovici (1985) la madre sostiene en sus brazos al menos tres niños: el bebé imaginado durante su embarazo, el hijo de sus fantasías y el bebé real.

Conclusiones

A modo de conclusión se enfatiza la importancia de la ayuda y el apoyo que el personal de psicología debe brindar a las madres de los bebés pretérmino hospitalizados para elaborar su maternidad, construir el instinto maternal y desarrollar su maternalización. A estas madres se les dificulta descubrir a sus hijos, conocerlos, acercarse a ellos ya que están frente a la inminencia constante resultado de la situación médica del hijo y a la vez atravesando su propio duelo, el duelo por el embarazo que no pudieron completar.

La labor psicológica debe encaminarse hacia la reparación del daño es decir la separación repentina entre madre e hijo. Lo esencial es no intentar suprimir el sufrimiento o forzar el vínculo inicial sino reelaborar el trauma para así mejorar la interacción con el niño, aumentar la autoestima y mermar el rechazo y el conflicto que le produce a la madre encontrarse frente al bebé real que es muy diferente al imaginado durante el embarazo. También es necesario tener en cuenta que en ocasiones ese bebé de la realidad a pesar de ser sinónimo de vida por su nacimiento puede llegar a fallecer lo cual implica para el personal de salud mental el inicio de la asistencia al duelo.

Referencias

- Brazelton, T. (1973). Neonatal behavioral assessment, *Nat. Spactics Society Monograph Clinics in Developmental Medicine*, 50, Londres: William Heineman & Sons.
- Casanova, C. (2006). Medea o la radicalidad del deseo. *Desde el Jardín de Freud*, 6, Bogotá.
- Fanaroff, J. (2001). Bebé prematuro. *Department of Pediatrics, Rainbow Babies and Children's hospital, Case Western Reserve University, Cleveland, OH. Review provided by VeriMed Healthcare Network*. En línea www.nlm.nih.gov/medlineplus/spanish/ency/article/001562.htm.
- Freud, S. (1925). *Inhibición, síntoma y angustia*. Buenos Aires: Amorrortu, obras completas XX.

- Gamarnik, Y (2005). *El apego en proceso. Aportes desde el advenimiento complejo*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Kaplan, H. y Sadock, B.(1999). *Tratado de Psiquiatria*. Porto Alegre: ArtMed.
- Lacan, J. (1984). *Les complexes familiaux en pathologie*, París: Nava.ren
- Lebovici, S. (1985). *El lactante, su madre y el psicoanalista*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Martin Memorial Health Systems Inc – MMHS. (2002). *El Recién nacido de alto riesgo y la prematuridad*. Disponible en www.mmhs.com/clinical/peds/spanish/hrnewborn/prematur.htm
- Mathelin, C. (2001). *La sonrisa de la Gioconda: Clínica psicoanalítica con bebés prematuros*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Oiberman, A. (2001). *Observando a los bebés...Estudio de una técnica de observación de la relación madre-hijo*. Buenos Aires: Lugar Editorial
- Sánchez, F. (1992). Alto riesgo obstétrico. *Bogotá: Empresa editorial, Universidad Nacional de Colombia*,
- Soulé, M. (1970). *L'enfant et son corps*. Paris: P.U.F.
- Spitz, R. (1958). *El primer año de vida del niño*. Madrid, Aguilar.
- Wahlberg, V., Affonso, D. y Perssons, B. (1992). A retrospective comparative study using the kangaroo method as a complement to standard incubator care. *European Journal of Public Health*, 2 (1), 34-37.

(Recibido el 27 de Abril de 2009 – Aceptado el 06 de Julio de 2009)



RESEÑAS

Volumen XXVIII N° 1
2009 – Segunda Época



RESEÑAS

Shaughnessy, J., Zechmeister, E., y Shaughnessy, J. (2007). *Métodos de investigación en Psicología* (7a. ed.). DF, México: McGraw-Hill.

La obra que se presenta, titulada *Métodos de Investigación en Psicología*, ha sido escrita por tres eminentes psicólogos con amplia trayectoria en el campo de la investigación y la docencia, lo que les ha valido reconocimiento como profesores destacados en las instituciones universitarias donde se han desempeñado. Tal es el caso de John Shaughnessy, quien recibió el nombramiento como educador sobresaliente en 1992 en Hope College, que es una Escuela de artes liberales en Holland, Michigan. Eugene Zechmeister fue distinguido con el premio de excelencia a la enseñanza en 1994, otorgado por Loyola University en Chicago. Del mismo modo, Jeanne Shaughnessy fue nominada durante los años 1990 a 2002 como una de las mejores educadoras de Loyola University.

La experiencia en investigación como psicólogos y las competencias pedagógicas evidenciadas por los autores, se reflejan en el texto que presentamos. Muestra de ello lo constituye el manejo profundo y bien fundamentado de los contenidos expuestos, los que se expresan en un lenguaje accesible y se refuerzan con recursos didácticos como la incorporación de conceptos clave, los llamados “ejercicios de calentamiento y preguntas desafiantes”, preguntas de repaso, respuestas a los ejercicios y resumen de los capítulos. Adicionalmente, se incluyen consejos estadísticos según el tema que se expone. Todo ello hace de este libro un excelente manual, que tal como lo expresan los autores, pretende contribuir, en dos sentidos a apoyar la formación científica. Por un lado, provee de herramientas para la producción de investigación, y por otro, para el consumo de investigación.

El libro se estructura en catorce capítulos, que se insertan en cinco partes. La primera parte presenta un enfoque general introductorio al método científico y a las consideraciones éticas en la investigación psicológica. La segunda sección abarca lo relativo a los métodos descriptivos, entre los que se destacan la observación y el estudio mediante encuestas. Se contempla de igual manera en esta sección lo relativo a las medidas de comportamiento no intrusivas. La tercera parte expone lo concerniente a métodos experimentales, entre los que se presentan diseños: de grupos independientes, de medidas repetidas y complejos. El cuarto apartado se orienta al tratamiento de investigación aplicada, a través de la exposición de diseños de un solo sujeto

e investigación con muestras pequeñas, así como diseños cuasiexperimentales y evaluación de programas. Por último, la quinta parte se enfoca hacia el análisis y reporte de resultados. Se muestran en esta sección aspectos referidos a la descripción e interpretación de datos bajo un enfoque estadístico de tipo paramétrico.

Pese a las bondades de las pruebas estadísticas paramétricas, uno de los aspectos que podría complementar el texto, es la incorporación de guías para el tratamiento de datos bajo el enfoque no paramétrico, dada la naturaleza de las variables que se manejan en ciencias humanas cuyas medidas se expresan, por lo general, en las escalas nominal y ordinal. Del mismo modo, las pruebas estadísticas no paramétricas son más fáciles de aplicar que las paramétricas, y arrojan probabilidades exactas independientemente de la forma de la distribución de la población (Siegel, 1988).

Vale la pena destacar del capítulo catorce el contenido que guía la presentación del informe de investigación y la comunicación de resultados. El modelo propuesto es ilustrativo y adaptado a las especificaciones del Manual de Estilo de la American Psychological Association (APA). El esquema ofrece una referencia rápida, con ejemplos, del tratamiento que se le debe dar a los componentes de un informe, a efectos de su divulgación. Por las razones expuestas se considera que la obra puede ser de utilidad para estudiantes e investigadores interesados en el campo de las ciencias sociales y del comportamiento, y en este sentido se recomienda su consulta.

Referencias

Siegel, S. (1988). *Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta*. DF, México: Trillas.

Mariángeles Páyer Sánchez

mpayer@cantv.net

Escuela de Educación, Universidad Central de Venezuela



**ÍNDICE ACUMULADO
(2006 – 2008)**

Volumen XXVIII N°1
2009 – Segunda Época



PSICOLOGÍA

ÍNDICE ACUMULADO (2006 - 2008)

2006 (Segunda Época), Vol XXV, N° 1 2006 (Segunda Época), Vol XXV, N° 2
 2007 (Segunda Época), Vol XXVI, N° 1 2007 (Segunda Época), Vol XXVI, N° 2
 2008 (Segunda Época), Vol XXVII, N° 1 2008 (Segunda Época), Vol XXVII, N° 2

ARTÍCULOS

- | | |
|--|---|
| Acosta, Yorelis | La Dimensión Psicosocial del Petróleo
2006, XXV (2), 47-63 |
| Acosta, Yorelis | La Protesta Política en Venezuela (2001-2007)
2007, XXVI (2), 74-98 |
| Alvarado, Jesús - ver Chacón, Edixon | |
| Alvarado, Milagros
Bueno, Reina
Krivoy, Francis | Nivel de Psicopatía, Funcionamiento Cognitivo
y de la Personalidad en Hombres Homicidas
según el Tiempo de Reclusión
2006, XXV (2), 20-46 |
| Bueno, Reina - ver Alvarado, Milagros | |
| Brando, Marián
Valera, José Miguel
Zárate, Yubitza | Estilos de Apego y Agresividad en Adolescentes
2008, XXVII (1), 16-42 |
| Cámara, Daniela
Iacono, Vanessa
Ladera, Gerline | Las Nuevas socialidades Postmodernas:
Aproximación a las Tribus Urbanas Graffiteras
2008, XXVII (2), 34-57 |
| Campagna, Ilva - ver Ferreira, Aline | |
| Campo, Karen
Rodríguez, María
Trías, Lucila | Actitudes de los Estudiantes Universitarios hacia
la Homosexualidad
2008, XXVII (2), 91-120 |
| Carpintero, Helio
(Invitado Especial) | Psicología, Ciencia y Profesión en el Último
Cuarto de Siglo
2007, XXVI (1), 110-125 |
| Carpio Báez, Juan - ver León Indriago,
Octavio | |
| Chacón, Edixon,
Alvarado, Jesús | Evaluación de las Actitudes que Definen la
Participación Política
2007, XXVI (1), 6-21 |
| Colmenares, María - ver Ferreira, Aline | |
| Cronick, Karen y
Colaboradores | Informe sobre La Intervención Psicosocial en la
Calle La Peta
2008, XXVII (1), 43-61 |

- Cubillos, Liliana
La Noción de Justicia en la Infancia y Adolescencia: Una Visión Constructivista y Evolutiva
2006, XXV (1), 77-96
- De Jesús, Maritza
Ordaz, María Gabriela
El Significado del Trabajo: Estudio Comparativo entre Jóvenes Empleados y Desempleados
2006, XXV (2), 64-77
- Di Doménico, Rosa
La Experiencia Familiar de tipos provenientes de hogares intactos y Hogares con sus padres separados
2008, XXVII (1), 62-87
- Di Doménico, Rosa
Familias Separadas y Apego
2006, XXV (2), 6-19
- Ferreira, Aline
Campagna, Ilva
Colmenares, María
Suárez, Joselin
Indicadores Neuropsicológicos de Evolución a Demencia Tipo Alzheimer en Pacientes Diagnosticados con Deterioro Cognitivo Leve
2008, XXVII (2), 9-33
- Fowler, Clarke
(Invitado Especial)
Comparando las Perspectivas de Piaget y Vygotski sobre el Desarrollo y la Educación
2006, XXV (1), 116-152
- Gil Navarro, Armando
Aproximación al Concepto de Proceso en Psicología
2007, XXVI (2), 6-30
- Iacono, Vanessa - ver Cámara, Daniela
- Jiménez, Ana Laura
Pantoja, Vanessa
Autoestima y Relaciones Interpersonales en Sujetos Adictos a Internet
2007, XXVI (1), 78-89
- Krivoy, Francis - ver Alvarado, Milagros
- Krivoy, Francis - ver Riquelme, Juan
- Ladera, Gerline - ver Cámara, Daniela
- León Indriago, Octavio
Carpio Báez, Juan C.
El Papel de los Estilos Cognitivos Gerenciales en la Escogencia de Supervisores y Compañeros de Equipo
2007, XXVI (1), 32-56
- Melle, Natalia
Jiménez, Virginia
Puente, Aníbal
(Invitados Especiales)
Intervención en el Déficit de Comprensión Lectora y Expresión Verbal Tras un Accidente Cerebrovascular. Caso Clínico.
2007, XXVI (2), 100-127
- Miller, George
(Invitado Especial)
La Revolución Cognitiva: Una Perspectiva Histórica
2006, XXV (2), 79-88

- Mora, Carolina
Introspección: Pasado y Presente
2007, XXVI (2), 59-73
- Mora, Leonor - ver Recagno-Puente, Ileana
- Orantes, Alfonso
¿Niños con Dificultades de Aprendizaje o Ambientes Educativos con deficiencias de Enseñanza?
2007, XXVI (1), 22-32
- Ordaz, María Gabriela - ver De Jesús, Maritza
- Otálora, Cristina - ver Recagno-Puente, Ileana
- Padrón, Miguel
La Violencia Carcelaria
2006, XXV (1), 97-113
- Padrón, Miguel
Violencia Carcelaria II
2008, XXVII (2), 78-90
- Parisi, Adriana
Paredes, Mary
Diseño, Construcción y Validación de una Escala de Postergación Activa y Pasiva en el Ámbito Laboral
2007, XXVI (2), 31-58
- Paredes, Mary - ver Parisi, Adriana
- Pantoja, Vanessa - ver Jiménez, Ana Laura
- Pérez Jiménez, César
(Invitado Especial)
Psicología y Educación para el Diálogo Pedagógico Socio-Político
2008, XXVII (1), 89-111
- Platone, María Luisa
El Enfoque Ecosistémico en Terapia de Familia y de Pareja
2007, XXVI (1), 57-77
- Rangel, Ana Lisette
Nuevas Habilidades en nuevos contextos: TIC y formación docente
2008, XXVII (2), 58-77
- Recagno-Puente, Ileana
Otálora, Cristina
Mora, Leonor
Género y Adolescencia en Familias Populares
2006, XXV (1), 5-28
- Riquelme, Juan
Krivoy, Francis
Estudio Normativo de las Variables Estructurales Del Sistema Comprensivo de Exner para el Rorschach en la Población de Caracas
2008, XXVII (1), 7-15
- Rodríguez, María - ver Campo, Karen

- Salazar, Nilda
Urduñibia, Amaia Elaboración y Aplicación de un Instrumento para determinar la adhesión al Tratamiento y Factores Asociados en Pacientes con Presión Arterial Elevada (PAE)
2006, XXV (1), 29-60
- Sánchez, Euclides La Alianza Universidad Comunidad: Un Vínculo Necesario para el Fortalecimiento Mutuo
2006, XXV (1), 61-76
- Sardiñas, Carlos Interés Cognoscitivo. Propuesta de Evaluación en el Aprendizaje de Cirugía General
2007, XXVI (1), 90-108
- Suárez, Joselin - ver Ferreira, Aline
- Trías, Lucila - ver Campo, Karen
- Urduñibia, Amaia - ver Salazar, Nilda
- Valera, José Miguel - ver Brando, Marian
- Zárate, Yubitza - ver Brando, Marián

R E S E Ñ A S

- Aldazoro, Ricardo Ormrod, J. E. (2005). Aprendizaje Humano (4ª Edición). Madrid, España: Pearson Educación.
2008, XXVII (1), 115-116
- Arocha, Mario Hogan, T. (2004). Pruebas Psicológicas: una Introducción Práctica. D.F., México: Manual Moderno
2008, XXVII (2), 123-124
- Behlau, Mara Melle, N. (2007). Guía de Intervención logopédica en la Disartria. Madrid, España: SINTESIS.
2007, XXVI (2), 128-129
- Cubillos, Liliana Santrockm J. (2007). Desarrollo Infantil. DF. México: McGraw Hill
2007, XXVI (1), 130
- Dos Santos, Fátima Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. y Black, W. (1999) Análisis Multivariante, Madrid, España: Prentice Hall Iberia.
2006, XXV (1), 154-155
- Dos Santos, Fátima Pérez López, C. (2005). Métodos Estadísticos Avanzados con SPSS. Madrid, España: Thompson Paraninfo.
2008, XXVII (1), 113-114
- Ferreira, Aline Plante, T. (2005). Contemporary Clinical Psychology. (2nd Ed). New York, USA: John Wiley and Sons Inc.
2007, XXVI (1), 128-129
- Santoro, Eduardo Hernández, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, L. (2006). Metodología de la Investigación (4ta Ed.). DF, México: McGraw Hill.
2006, XXV (2), 95

- Santoró, Eduardo Hernández, G. (2006) Seis Antenas para pensar la Televisión. Caracas: Fundación Centro Gumilla – Universidad Católica Andrés Bello.
2007, XXVI (2), 130-131
- Santoró, Eduardo Velasco, P. (1007). Psicología y Creatividad: Una Revisión Histórica. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades. Universidad Central de Venezuela.
2007, XXVI (2), 132
- Santoró, Eduardo Weiner, I. B. (Editor Principal) (2003). Handbook of Psychology. Hoboken, New Jersey, USA: John Wiley & Sons.
2008, XXVII (1), 117-118
- Sojo, Víctor Peña, G., Cañoto, Y. y Santalla, Z. (Eds.) (2006). Una Introducción a la Psicología. Caracas: Publicaciones U.C.A.B.
2006, XXV (2), 96
- Sojo, Víctor Landero, R. y González, M. (Eds.) (2006). Estadística con SPSS y Metodología de la Investigación. DF, México: Trillas.
2008, XXVII (2), 127-129
- Sulbarán, Dimas Saforcada, E., Cercone, N., Castella, J., Lapalma, A. y De Lellis, M. (Comp.) (2007). Aportes de la psicología Comunitaria a problemática de la actualidad latinoamericana. Buenos Aires, Argentina: JVE Ediciones
2008, XXVII (2), 125-126
- Urdanibia, Amaia Pardo, A. y Ruíz, A. (2005). Análisis de datos con SPSS 13 Base. Madrid, España: McGraw Hill
2007, XXVI (1), 127
- Villalobos, Martín Benveniste, D. (2005). Psychological Perspectives on Everyday Life, Caracas: Autor
2006, XXV (2), 90-94
- Zaragoza, Joanmir Raczynski, J. y Leviton, L. (Eds.) (2004). Handbook of Clinical Health Psychology (Vol. 2). Washington, U.S.A.: American Psychological Association
2006, XXV (1), 156
- Trabajos Especiales de Grado presentados en el Período 2005-2 con Mención publicación
2006, XXV (1), 158-159

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. El investigador interesado en publicar deberá remitir a la revista un ejemplar en versión electrónica, debidamente identificado con el título del artículo en español e inglés, título abreviado del artículo en español, nombre del autor o coautores, dependencia o institución a la que pertenece, dirección y correo electrónico en la primera página. En la segunda página debe presentar un resumen no mayor de 120 palabras, con un número de 4 a 6 palabras claves, en español e inglés. El material debe ser remitido en su versión final, ya que una vez evaluado y aceptado, el autor solo podrá realizar los cambios recomendados por los árbitros.
3. 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 prescritas en el manual de la APA [American Psychological Association (2002) *Manual de Estilo de Publicaciones de la American Psychological Association*. México: El Manual Moderno]. El trabajo debe ser impreso en papel tamaño carta (22 x 28 cm.), 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.
4. Las citas de materiales bibliográficos en el texto deberán incluir el apellido del autor y el año de publicación, ambos entre paréntesis; si el nombre es parte de la narración sólo se debe incluir la fecha entre paréntesis. Cuando la cita tiene más de dos autores y menos de seis presente todos los nombres la primera vez, poniendo en las siguientes el nombre del primer autor seguido de “et al.”; cuando la cita sea de seis o más autores coloque siempre el primer nombre seguido de “et al.” En el caso de varios trabajos del mismo autor/es para un mismo año se deben incluir las letras a, b, c... luego del año. Cuando se presenten dos o más referencias seguidas deben ordenarse alfabéticamente.

5. Las referencias de deben listar alfabéticamente, incluyendo todos los trabajos citados en el texto, considere los ejemplos siguientes:
 - Libros: Autor (apellido, coma e iniciales del nombre y punto; cuando hay varios autores se separan con coma, colocando antes del último “y”); año (entre paréntesis) y punto; título completo en cursiva y punto; ciudad de edición y dos puntos; editorial.
 - Capítulos de libro: Autor (es) del capítulo; año; título del capítulo; nombre de los directores/compiladores del libro, poniendo las iniciales del nombre y el apellido (en ese orden), y anteponiendo a todo ello “En”; la abreviatura “Ed.”(s) / “Comp.”(s) entre paréntesis; título del libro en cursiva; página inicial y final del capítulo entre paréntesis, anteponiendo la abreviatura “pp.”; ciudad de edición seguida de dos puntos; editorial.
 - Revistas: Autor (es); año; título del artículo y punto; nombre completo de la revista en cursiva y coma; volumen en cursiva (sin que aparezca la expresión “volumen” o “vol.”) y coma; número entre paréntesis; página inicial y final del artículo.
 - De existir cualquier duda se debe referir el manual de la APA (2002)
6. 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. En un plazo no mayor a 3 meses el autor recibirá respuestas respecto al estatus de su trabajo.
7. Los árbitros deberán evaluar la coherencia interna de la revisión bibliográfica/problemática planteada; precisión en la terminología empleada y uso de herramientas metodológicas y estadísticas; consistencia entre la bibliografía, el método y los resultados; relevancia y aporte del trabajo al área.
8. Los autores de los trabajos publicados recibirán tres (3) ejemplares gratis de la revista y la versión electrónica de su artículo.
9. Lo no previsto en estas normas, será resuelto por el Consejo Editor.

ÍNDICE

Revista de la Escuela de Psicología

*Volumen XXVIII, Nº 1
2009-Segunda Época*

CONTENIDO (CONTENT)

	Editorial	9
	A NUESTROS MAESTROS Y MAESTRAS (TO OUR TEACHERS)	15
Martín Villalobos	Auristela Ballesteros de Monque	17

ARTÍCULOS (ARTICLES)

Ana Moisés Izamar Navas Adriana Paz Castillo	Programa de Intervención para el Mejoramiento de las Habilidades Sociales en Niños y Niñas Obesos con Edades entre 8 y 11 años: Un Estudio de Casos (Intervention Program to Improve Social Abilities in Obese Children Aged between 8 and 11 years: A Case Study)	23
Amaia Urdanibia	Error de Medición (Measurement Error)	41
Cecilia Aulí Juelith Delgado	Voces de Niños, Niñas y Adolescentes de Caracas acerca de sus Interacciones Psicosociales (Voices of Children and Teenagers from Caracas about their Psychosocial Interactions)	61
Yorelis J. Acosta	Investigar la Realidad Sociopolítica Venezolana: Un Aporte desde la Cátedra de Estructura Social Venezolana (Researching Venezuelan Sociopolitical Reality: A Contribution from the Cathedra of Venezuelan Social Structure)	83

INVITADOS ESPECIALES (SPECIAL GUEST)

Romina Izzedin	La Maternidad en la Prematurez: A Propósito de Dos Casos Clínicos [Premature Motherhood: Two Clinical Cases]	99
----------------	---	----

RESEÑAS (REVIEW)

Mariángeles Páyer	Shaughnessy, J., Zechmeister, E. y Shaughnessy, J. (2007). Métodos de investigación en Psicología.	113
Silvia Friedman	Rodríguez, P. R. (2005). Hablan los tartamudos.	115
	Índice Acumulado (2006 – 2008)	119
	Normas de Publicación	125