



*Revista
Venezolana
de*
**PSICOLOGÍA
CLÍNICA
COMUNITARIA**

Nº 4

**Universidad Católica
Andrés Bello
Caracas
2004**

**REVISTA VENEZOLANA
DE PSICOLOGÍA CLÍNICA
COMUNITARIA 4**



Universidad Católica Andrés Bello
Caracas, 2004

Director

Juan Carlos Romero

Coordinador

Manuel Llorens

Consejo Editorial

Silvana Campagnaro

David Ephraim

Niksa Fernández

Maritza Montero

Gustavo Peña

Revista Venezolana de Psicología Clínica Comunitaria, nº. 4

Producción: Publicaciones UCAB

Diagramación: Reyna Contreras

Programa de Especialización en Psicología Comunitaria

Dirección General de Post-Grado

Universidad Católica Andrés Bello

Depósito Legal: pp199002df450

ISBN: 1316-886X

ÍNDICE

Editorial 5

Sección Temática Especial:

La evaluación psicológica: Concepción e investigaciones recientes 5

La evaluación psicológica: sus procesos e instrumentos 9
Valeria Montaña

Algunas reflexiones sobre la evaluación psicológica
infanto-juvenil 19
Alicia Cayssiats

¡Ay! Me faltó mi tía. La importancia del uso del espacio y del
tamaño del dibujo 29
Oly Negrón

Análisis psicométrico de los indicadores de estrés y estrategias
de afrontamiento en el test del Dibujo de la Figura Humana
bajo la Lluvia en adolescentes 49
Oly Negrón, Silvia de Jongh y Daniela Parodi

Aplicación del TRO en una muestra de adolescentes escolarizados:
una contribución al estudio de las diferencias en la
percepción interpersonal y la capacidad narrativa 67
Teresa Veccia

El Método Rorschach y su aplicación en la población
infantil 95
María Alejandra Corredor de Romero

Aproximación normativa para niños caraqueños de nueve años
en el Método Rorschach 107
María Daniela Abreu y Yezenia González

Diferencias entre adolescentes con trastorno de conducta y adolescentes sin trastorno de conducta a través del Método Rorschach 121
Gustavo Estrada y Tony Sousa

Interpretación intra-cultural del Rorschach 155
Jacobo Riquelme y Mara Da Ruos

Contribuciones

Limitaciones e inconsistencia en la articulación de inconciente y escenario social 165
Fernando Yurman

EDITORIAL

Durante años la evaluación se constituyó en un área de la psicología que prácticamente definía la totalidad del ejercicio profesional y, en la actualidad, a pesar de que la amplitud de contextos en los que se desempeña el psicólogo ha llevado a diversificar sus actividades, la evaluación permanece como elemento central y diferenciador de otras especialidades del área de la salud mental. Sin duda tiene plena vigencia considerar que la formación académica y la experiencia acumulada a través de los años de trabajo en el terreno de la evaluación, son parte importante de la identidad de nuestros psicólogos.

Dada la significación que el tema reviste, agradecemos al director de esta revista, Juan Carlos Romero, el haber considerado dedicarle un número especial y la invitación que nos ha extendido para colaborar en su edición.

Al plantearnos este proyecto quisimos invitar a algunas de aquellas personas que emplean, investigan y aportan ideas novedosas y enriquecedoras en el campo de la evaluación psicológica, tanto en nuestro país como fuera de él. De esta manera esperamos brindarle la oportunidad al lector de hacer un recorrido que le permita conocer, profundizar y reflexionar sobre algunos tópicos relacionados con la evaluación psicológica.

Iniciaremos este recorrido con los artículos de Montaña y Cayssials, quienes revisan las nociones de evaluación psicológica y el lugar del evaluador, consideraciones éstas que han venido siendo puntos de discusión y reformulaciones a lo largo de los últimos años. Las autoras se pasean por aspectos como la relación evaluador-evaluado, los motivos para requerir una evaluación, ámbitos de aplicación, actualización en teorías y técnicas de evaluación, la complejidad que implica la labor del psicólogo en rol de evaluador y la integración de las teorías psicoanalíticas al ámbito de la evaluación.

Emulando el esquema típico de la evaluación (Siquier de Ocampo, 1987)¹, tomamos las técnicas gráficas como punto de inicio. El artículo de Negrón plantea la relevancia de los aspectos gráficos-formales de los dibujos como indicadores diagnósticos, pues dan idea clara del concepto de sí mismo, la autoestima, las figuras relevantes del entorno y de los mecanismos de defensa utilizados. Luego, esta misma autora junto con de Jongh y Parodi, investigan a través del Dibujo de la Figura Humana Bajo la Lluvia, aspectos vinculados al estrés y a las estrategias de afrontamiento en un grupo de adolescentes.

Otro grupo de técnicas que forman parte de la batería de evaluación psicológica es el de las pruebas temáticas. Al respecto de estos instrumentos, Veccia ofrece un acercamiento al uso del Test de Relaciones Objetales de Phillipson para aclarar la percepción interpersonal y la capacidad narrativa de un grupo de adolescentes.

Tal como Weiner² (1983) lo ha evidenciado a través de una encuesta sobre la utilización de los tests psicológicos en Estados Unidos, el Rorschach ocupa uno de los primeros lugares dentro de las baterías de evaluación. Como un reflejo de la pertinencia de este resultado para nuestro país, el presente número cuenta con cuatro artículos donde el Rorschach es el instrumento central de las investigaciones. En primer lugar, Corredor hace consideraciones acerca de la edad en la que puede ser utilizado, la importancia de las normas, las posibles modificaciones en el proceso de administración, los modelos de respuesta y algunas interpretaciones de las variables del Sistema Comprensivo en la población infantil. Luego Abreu y González profundizan en uno de los tópicos anteriores, particularmente en el uso de normas, al estudiar a 100 niños de 9 años y obtener estadísticos descriptivos de las variables estructurales del Sistema Comprensivo.

Haciendo uso de este método en el ámbito clínico, Estrada y Sousa estudian en una muestra de adolescentes los parámetros del Rorschach que permiten hacer diagnóstico diferencial en jóvenes que presentan trastorno de conducta y aquellos que no presentan dicho trastorno.

-
- 1 Siquier de Ocampo, M. (1987). *Las técnicas proyectivas y el proceso psicodiagnóstico*. Buenos Aires. Argentina: Nueva Visión.
 - 2 Weiner, I (1983). *El futuro del psicodiagnóstico revisado*. En Ávila, A. y Rodríguez, C. (1992). *Psicodiagnóstico Clínico*. Salamanca, España: Eudema Universidad: Manuales.

Finalizamos con el aporte de Riquelme y Da Ruos. Este trabajo pone de relieve el tema de lo cultural como uno de los aspectos que ha tomado mayor relevancia e interés en las recientes consideraciones acerca de la evaluación en el campo de lo psicológico.

Lic. Maria Alejandra Corredor de Romero
Lic. Valeria Montaña de Sciarra
Editoras Invitadas

Lic. Valeria Montaña de Sciarra³

LA EVALUACIÓN PSICOLÓGICA: SUS PROCESOS E INSTRUMENTOS

Resumen

En este artículo se revisa la noción de la evaluación psicológica, desde aquella implicada en las primeras aproximaciones al área, hasta otras más recientes en las cuales se hacen consideraciones sobre una comprensión mas profunda de la complejidad que implica la labor del psicólogo en rol de evaluador: los procesos que se llevan a cabo y la importancia del evaluador como instrumento fundamental de la evaluación, para ello se acude a los aportes de Bion en el estudio del conocimiento y el pensamiento.

Palabras Claves:

Evaluación psicológica - Procesos - Instrumentos - Bion.

Abstract

This article analyzes the notion of the psychological evaluation from the first approaches in the area to the most recent ones, on which considerations in relation to a deep understanding of the complexity of the psychologist's work as an examiner are taken: the processes that are carried out and the importance of the examiner as a fundamental tool of evaluation, taking the contributions of Bion in the study of knowledge and human thought.

Key words:

Psychological Evaluation-Process-Test-Bion

3 Psicóloga. Especialista en Psicología Clínica
Jefe de la cátedra de Evaluación Psicológica I. UCAB.
Candidata del último año de la Formación Psicoanalítica en la ASOVEP

Valeria Montaña de Sciarra

INTRODUCCIÓN

Las ideas presentadas en este artículo corresponden a un intento de integración de algunos aspectos vinculados con la evaluación psicológica, área que ha representado una parte importante de mi experiencia acumulada a lo largo de varios años, tanto en la práctica como en la docencia, y de mi proceso de formación como psicoanalista, que me ha permitido re-pensar y profundizar en la comprensión de la evaluación en el terreno de lo psicológico.

Quisiera comenzar a exponer parte de las reflexiones que me han ocupado últimamente haciendo un brevísimos recuento de la historia de la evaluación psicológica, la cual nos servirá como punto de partida y referencia para ir entendiendo algunos de los cambios que han venido ocurriendo en la noción de evaluación y así entonces aportar algunas ideas que creo pueden ser útiles en este campo.

De la aplicación de tests al proceso de evaluación

Las primeras aproximaciones llevadas a cabo para medir los fenómenos psicológicos se encuentran en el siglo XIX, cuando dos ramas diferentes del conocimiento científico sirven como modelos de lo que debe ser la evaluación, sus métodos y técnicas. Así, por un lado, la física, la química y las matemáticas aportan el modelo de las llamadas ciencias exactas y, por otro lado, la medicina, la psiquiatría y la investigación social ofrecen un enfoque de naturaleza más intuitiva.

Del intento de aplicar la lógica y los métodos científicos de las ciencias exactas en el campo de lo psicológico surge un modelo que permitirá evaluar y desarrollar diversas áreas de interés como lo son los juicios humanos, el descubrimiento realizado por Weber de los umbrales sensoriales, la importancia de la noción de ecuación personal y todo el desarrollo metodológico y conceptual llevado a cabo por Fechner, que finalmente condujeron al desarrollo de la psicofísica entendida como el estudio de las relaciones entre la mente y el cuerpo. Otras necesidades, entre las que podemos mencionar la de evaluar la

estabilidad emocional en los contextos psiquiátricos y la de estimar el nivel intelectual para así realizar clasificaciones en el sistema educativo francés, surgieron como situaciones prácticas a resolver que tomaron de un enfoque clínico, intuitivo, un modelo diverso y una concepción distinta de cómo evaluar en psicología.

Ambas ramas han sido de gran influencia y de ellas se han tomado elementos cuya particular integración aporta la especificidad propia de la evaluación psicológica. Posteriormente esto se vio enriquecido por el desarrollo llevado a cabo en otras áreas del conocimiento como lo son la estadística y su noción de las probabilidades, la distribución normal y todos los métodos estadísticos que nos permiten medir la conducta humana, la teoría de la evolución con su aporte en el giro dado en la concepción del hombre, ya no invariable, estático sino en evolución, adaptación y cambio, la cual repercutió sobre la psicología, siendo Galton quien, inicialmente, puso especial énfasis en la necesidad de medir y estudiar las diferencias individuales, y finalmente, las demandas que en el contexto de la educación favorecieron el desarrollo de métodos que dieran respuesta a la búsqueda de una evaluación más objetiva y eficaz de los contenidos del aprendizaje.

En este recorrido histórico fue de especial importancia el empuje que la primera y la segunda guerra mundial han dado a la evaluación puesto que exigieron planteamientos, antes no pensados, en torno a la necesidad de desarrollar tests colectivos, multiculturales, que tuvieran además suficiente validez y confiabilidad como para garantizar lo acertado de las importantes decisiones que en base a ellos se tomaran. Se hace evidente, a partir de este momento, el peso que debe ser dado a los aspectos psicométricos en la valoración de la idoneidad de un test (Aiken, 1996; Brown, 1980; Nunnally, 1973).

Ya para la década de los años 50, los tests eran sinónimo de evaluación en Psicología, constituyéndose ésta como la época dorada de las pruebas psicológicas, empleadas en múltiples contextos y rodeadas de una percepción casi mágica acerca de sus alcances y posibilidades. En los años que siguieron, aproximadamente a mediados de la década de los años 60, posteriormente al abuso y distorsión de lo que son los tests y la evaluación, se estableció un clima de dura crítica hacia las pruebas psicológicas que llevó a considerar la importancia

Valeria Montaña de Sciarra

de incluir múltiples modalidades de exploración e integrar aspectos cuantitativos y cualitativos en la evaluación (Cordero, 1997).

A partir de este momento y hasta la actualidad, han venido desarrollándose cambios progresivos en la noción de lo que es la evaluación psicológica. La concepción misma de evaluación, el rol del evaluador y el peso puesto en los diferentes elementos del proceso empezaron a ser cuestionados y reformulados.

En este sentido, se pasó de dar peso a los tests para dar peso a la evaluación, lo cual implica, evidentemente, mucho más que un simple cambio de terminología, implica ampliar y profundizar en la comprensión de lo que es la esencia de la evaluación, entender la importancia del proceso que se desarrolla durante la evaluación. Al dar peso a los tests se asumía que éstos ocupaban la posición central, frente a los cuales el evaluador parecía tener, entonces, una posición más bien secundaria, más cercana a la de un técnico especializado en la aplicación, la corrección e interpretación según lo metodológicamente establecido, apegado a los lineamientos dados en los manuales. Tal situación convertía a la evaluación en una tarea mecanizada y daba muy poca libertad y responsabilidad a las posibilidades de acción del evaluador. Por el contrario, dar peso al proceso que se desarrolla durante la evaluación conlleva poner el acento sobre el conjunto de etapas que van a irse transitando, lo cual queda claramente planteado en la definición que Cordero (1997) hace de lo que es la evaluación:

“Subdisciplina de la Psicología que hace análisis del comportamiento de un sujeto o un grupo de sujetos, con el objetivo aplicado de llegar a un diagnóstico, hacer orientación, selección y tratamiento. Esta comprende un complejo proceso a través del cual, y en base a la información recogida, se formulan hipótesis tentativas, se deducen enunciados verificables, se verifican dichos enunciados y se elaboran conclusiones”.

En términos mas amplios diré que este es un complejo proceso en el que el evaluador se aproxima a la persona evaluada a través de un número limitado de contactos en los que, mediante los instrumentos de que dispone, obtiene información a partir de la cual se formulan hipótesis provisionales que a manera de intentos de comprensión de

la dinámica y la conflictiva subyacente de la persona, intentan ir valorando, sea para confirmar o descartar, pero en última instancia para descubrir y comprender lo que para esa persona resulta difícil de entender y así poder ofrecer una respuesta, que en la mayoría de las circunstancias resulta una respuesta inicial a seguir profundizando, al motivo que planteó la necesidad de la evaluación.

¿Instrumentos o instrumento de evaluación?

El recorrido anterior nos habla de una evolución cada vez más ajustada al objetivo último de lo que considero debe ser en realidad una evaluación psicológica, recorrido que ha encontrado clara expresión en el enfoque con el que se ha enseñado a los psicólogos a evaluar, inclusive en los contenidos que han formado parte de los programas de evaluación de la Universidad Católica Andrés Bello, como en los de muchas otras. Para mí y las personas que han integrado la cátedra, denominada hasta hace muy poco Métodos de Exploración Psicológica y después de la reciente revisión del pensum de estudio: Evaluación Psicológica, es particularmente evidente pues en la misma denominación que la materia ha tenido se da cuenta del peso que fue puesto en los tests o métodos de exploración y que, en estos momentos, da justo valor a la consideración de la evaluación como proceso. De tal forma, hemos estado activamente presentes en una parte de esa evolución, en la apasionante e inagotable tarea de cuestionarnos, reformularnos e ir armando una estructura que intentamos sea cada vez más cercana al acontecer que se nos plantea en el momento en el que, por ejemplo, unos padres nos hablan acerca de la preocupación por un hijo opositor, que los desafía constantemente, colocándolos a ellos mismos en una situación de ataque agresivo, de rabia, o de tolerancia, hasta impotencia, para evitar un mayor enfrentamiento, sin que ninguna de ambas opciones logre solucionar el conflicto de fondo. En este momento como evaluadores nos preguntamos: ¿Qué edad tiene este hijo?, ¿Es una lucha por la autonomía y la reafirmación o una franca y abierta protesta contra lo que siente como impuesto y contrario a su deseo?, ¿Este es un síntoma de algo que viene pasando en la estructura familiar?, ¿Qué está pasando en la vida de esta familia?, ¿Qué está pasando en la vida de este hijo? y desde aquí comienza el proceso de evaluación: en las formulaciones que nos vamos haciendo,

Valeria Montaña de Sciarra

en las interrogantes que nos vamos planteando, en el cuidado puesto por atender a lo que transferencial y contra-transferencialmente va ocurriendo, éstas entre muchas otras cosas. En definitiva, la evaluación comienza en lo que considero es un punto central en este proceso de evaluación: en la persona del EVALUADOR.

De esta forma el evaluador va a ser el verdadero y más importante instrumento de evaluación, va a ser el sujeto que percibe, siente, piensa, el sujeto que emplea las herramientas de las que dispone y los datos que éstas arrojan para acercarse a lo que debe ser comprendido y, posteriormente, permitir al otro, en este caso la persona que nos plantea un motivo de consulta, ir dando respuesta a eventos y conflictos que vienen ocurriendo sin que éstos lleguen a tener un significado claro para la persona. Cuando menciono las herramientas de las que dispone el evaluador me refiero más que a los tests psicológicos, las entrevistas y otros recursos de evaluación, al uso que de ellas el evaluador sea capaz de hacer y a aquellas herramientas que forman parte de sus recursos personales, expresadas en términos de capacidad para observar el hecho clínico y dar un sentido lo mas ajustado posible al acontecer real sin que en este intento se sature la comprensión con clasificaciones diagnósticas, elementos transferenciales y contra-transferenciales, prejuicios tanto sociales y culturales como teóricos que lo alejen de la realidad de la persona evaluada.

Para ahondar en este planteamiento me apoyaré en adelante en algunas de las nociones pensadas y desarrolladas por un brillante psicoanalista inglés de nombre Wilfred Bion (1897 - 1979) quien en su aproximación al mundo psíquico logró ir construyendo un modelo que intenta dar explicación a algunos de los aconteceres humanos. De él considero particularmente de enorme importancia para profundizar en este tema las nociones sobre el conocimiento y el pensamiento. Intentaré ir tomándolas e integrándolas con las ideas que quisiera transmitir (Hinshelwood, 1989).

Bion, dentro de un marco filosófico kantiano en el que la realidad existe independientemente de la percepción que de ella hagamos, postula la existencia de una realidad psíquica que puede o no ser percibida por nosotros pero cuya existencia no puede negarse. Esta se constituye como la cosa en sí misma, la verdad-realidad en sí misma, la verdad última inalcanzable (O), origen del conocimiento a

la que solo podemos aproximarnos a través de la observación realizada mediante los aparatos receptores de los cuales disponemos: órganos sensoriales y su contraparte mental, la experiencia emocional. Esta impresión (sensorial / emocional) puede quedarse a este nivel, sin que cobre un sentido (elementos beta) o puede transformarse (a través de la función alfa) en los ladrillos del pensamiento, es decir, en elementos que, si existe previamente un aparato capaz de pensar y capaz de poner en práctica la función alfa, puedan ser pensados (elementos alfa), esto es constituirse como gérmenes del conocimiento (K) (García, 2001).

Así la realidad psíquica existe y ésta puede o no ser percibida por el evaluador, puede o no impresionar a sus sensorios, generar o no una experiencia emocional en él, en definitiva, solo podrá conocerse y pensarse lo que de ella es detectado por su aparato receptor. En términos del tema que aquí nos ocupa, solo podrá conocerse o pensarse lo que ese evaluador - pensador pueda aprehender, constituyéndose así como el instrumento que en su aproximación a O, verdad de la persona evaluada, y mediante la observación de esta complejidad última inalcanzable, pueda servir de continente: ser quien recibe, tolera, intenta hacerse cargo para dar orden y transformar un contenido: experiencia emocionalmente difícil o imposible de asimilar, en algo pensable, posible de ser tramitado (Bion, 1975, 1976).

Intenta ir elaborando hipótesis, haciendo inferencias, integrando datos que se encuentran aislados, dispersos para el evaluado, es decir, intenta ir pasando de una posición esquizo-paranoide en la que se trata con elementos disociados, proyectados (elementos beta) a una posición depresiva, en la que aparecen ideas o emociones que dan cohesión a lo disperso, parecen introducir orden en el desorden y permiten integrar a través de lo que Bion llamó el hecho seleccionado, que no es más que la posibilidad de descubrimiento, de coherencia (Bion, 1975, 1976; Grinberg, 1991).

Esto sería no sólo lo que sucede en la mente del evaluador sino también, y con ayuda de éste, en la mente del evaluado, quien empieza a través del proceso mismo de evaluación: con las entrevistas iniciales y el recorrido que tuvo que hacer por momentos y situaciones de su vida para armar su historia de forma más o menos completa, con sus repuestas ante los tests que se han elegido para formar parte de la batería de evaluación y, sobre todo, con la devolución de los resultados,

Valeria Montaña de Sciarra

a formularse interrogantes, comenzar, o en el mejor de los casos proseguir, con un proceso reflexivo, de cuestionamiento y comprensión de su realidad actual de la que poco a poco podrá ir haciéndose cargo. Podrán ir entonces conociendo y, por tanto, haciendo tantas transformaciones en K como la función alfa de ambos se lo permita, como forma de acercarse a O.

El impacto que una evaluación psicológica puede tener para una persona puede ser tan variado como la misma individualidad que caracteriza la diversidad entre las personas, y, evidentemente, el significado que ésta revista va a depender no solo del evaluador, quien en su más clara conciencia de la tarea a la que se enfrenta pueda estar en la disposición de cumplir con lo que a él corresponde, sino también del evaluado quien llegará a esta evaluación con un recorrido vital, personal muy particular. Sin embargo, nos corresponde a nosotros, psicólogos en rol de evaluadores, tener conciencia de la importancia de lo que allí sucede y el rol que nos toca jugar. Es fundamental, entonces, considerar aspectos que lucen de enorme importancia, de los cuales mencionaré entre otros: el estado de salud psíquica de ese instrumento, la conciencia de verdades personales que podrán favorecer la posibilidad de comprensión del otro, o por el contrario, limitar nuestra aproximación, la profundización de conocimientos teóricos, técnicos y clínicos y el uso que de ellos pueda hacerse, la concepción del empleo de los tests y otros métodos de evaluación como herramientas que nos permiten tener diversidad de formas de acercarnos al otro sin que lleguen a transformarse en obstáculos que saturen y rigidicen el proceso, la noción del diagnóstico como una comprensión no acabada, ni del todo cerrada, de quién es la persona a la que estamos evaluando, e, inclusive, la concepción filosófica de lo humano en la aproximación al otro.

Ciertamente son muchos y muy complejos los procesos que tienen lugar durante la evaluación psicológica, procesos tanto conscientes como inconscientes, que se desarrollan tanto en el evaluador como en el evaluado y que ameritan por tanto especial cuidado y estudio por parte del evaluador-pensador quien debe ser capaz de constituirse como un instrumento sensible en su aproximación al otro.

Referencias Bibliográficas

- Aiken, L. (1996). *Tests Psicológicos y Evaluación*. 8va Edición. México: Prentice Hall.
- Bion, W. (1975). *Aprendiendo de la experiencia*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- _____ (1976). *Elementos de Psicoanálisis*. Buenos Aires: Ediciones Hormé S.A.E.
- Brown, F. (1980). *Principios de la medición en Psicología y Educación*. Madrid: Manual Moderno.
- Cordero, A (1997). *La evaluación psicológica en el 2000*. Madrid: Tea Ediciones.
- García, A. (2001). *Por qué es incognoscible la O de Bion*. Artículo presentado en las Jornadas Internas de la Asociación Venezolana de Psicoanálisis, Caracas, Venezuela.
- Grinberg, L., Sor, D. y Tabak, E. (1991). *Nueva introducción a las ideas de Bion*. Madrid: Tecnipublicaciones, S.A.
- Hinshelwood, R. (1989). *Diccionario del pensamiento kleiniano*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Nunnally, J. (1973). *Introducción a la medición psicológica*. Buenos Aires: Paidós.

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA EVALUACIÓN PSICOLÓGICA INFANTO-JUVENIL

Resumen

El presente artículo enfatiza la importancia de reflexionar sobre determinados ejes de las prácticas que implican la evaluación psicológica de un niño o adolescente. Analiza el desconocimiento básico del adulto con respecto al mundo del niño y del adolescente. Subraya la necesidad de abordar la relación evaluador-evaluado. Se aborda también, de modo sintético, otro eje que gira alrededor de los motivos que pueden requerir una evaluación psicológica en estos grupos etáreos. Por un lado, los motivos centrados en el administrador, ya sea para entrenarse en la administración y evaluación de distintas técnicas o para relevar información vinculada a un proyecto de investigación. Por otro lado, los centrados en alguna problemática del niño o adolescente en ámbitos de aplicación tales como el clínico, el educacional, el forense o distintas situaciones de orientación o selección de niños o adolescentes para integrar diferentes tipos de programas. Finalmente, las conclusiones sintetizan las ideas desarrolladas otorgando prioridad a estos tópicos además de la actualización en teorías y técnicas de evaluación psicológica.

Palabras clave :

Evaluación Psicológica. Niños. Adolescentes.

Abstract

This paper emphasizes the importance to consider determinate axes practices than they involve psychological assessment of children. Analyses the basic ignorance of the adult respect child and adolescent world, childhood and adolescence. Underlines the necessity of afford the

* Docente de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Argentina. E-mail: alicayss@psi.uba.ar.

Alicia Cayssials

relationship evaluator-evaluated. Briefly, is also afforded another axis than tour around motives than they can require a psychological assessment. By a side, the motives of the administrator, for training or relieving information entailed to a project of investigation. By another side, there are some situations where child or adolescent need an evaluation (clinical area, educational or judicious, for example). Finally, the conclusions emphasizes the priority of this topics, plus the update at theories and techniques of psychological assessment.

Key words :

Psychological assessment. Children. Adolescent.

INTRODUCCIÓN

Children are not like us. They are being apart: impenetrable, unapproachable. They inhabit not our world but a world we have lost and can never recover. We do not remember childhood - we imagine it. We search for it, in vain, through layers of obscuring dust, and recover some bedraggled shreds, of what we think it was. And all the while the inhabitants of this world are among us, like aborigines, like monoans, people from elsewhere safe in their own time-capsule. (Lively, 1987, "Moon Tiger", New York: Harper & Row, pp. 42-43).

Las hermosas y poéticas palabras escritas por Lively generan variados temas de reflexión. En este trabajo nos inspiramos en ellas para reflexionar sobre algunas cuestiones básicas acerca de nuestra práctica. Proponemos analizar algunos aspectos de lo que llamaremos *desconocimiento básico o estructural* desde el cual partimos cuando realizamos un proceso de evaluación psicológica infanto-juvenil.

En las situaciones en que nos encontramos con un niño o un adolescente al que debemos evaluar desde el punto de vista psicológico, se encuentra un adulto que intenta comprender el modo particular con que el mismo está construyendo su infancia o su adolescencia.

La Psicología nos ofrece numerosas posibilidades y variados recursos evaluativos, tales como entrevistas, escalas, cuestionarios, técnicas proyectivas, diferenciales semánticos, narraciones y tests, todos ellos analizados desde el punto de vista de la confiabilidad de sus puntajes y de la validez de las estimaciones que proveen. También podemos conocer sus respectivos márgenes de error.

Nuestra propuesta es poner el foco sobre otra clase de error, estructural, que consiste en creer que sabemos lo que un niño siente y piensa por haber sido nosotros mismos niños alguna vez.

Esto se debe a que en ocasiones olvidamos que nuestras historias son construidas a partir de nuestras percepciones y que nuestras experiencias, emociones, motivaciones y cogniciones actuales, a su vez, afectan su recuerdo.

Alicia Cayssials

Los recuerdos del pasado se reconstruyen y condensan en busca de mayor coherencia a lo largo del tiempo. Fueron los trabajos de Tulving (1972) los que permitieron diferenciar la memoria episódica de la semántica, es decir, aquella que almacena hechos y sucesos vitales de aquella que almacena la lengua hablada. El tipo de memoria episódica es especialmente vulnerable al paso del tiempo. Como demostró Bartlett (1932) hace ya mucho tiempo, los recuerdos comportan simplificaciones, adiciones, elaboraciones y racionalizaciones de las experiencias así como omisiones de elementos.

¿Cómo podemos afrontar este error?. Como todo error en el área de la evaluación psicológica. Sólo la franca admisión de su existencia, sumada al esfuerzo sostenido por eliminarlas, dará por resultado evaluaciones de mayor calidad, más adecuadas, más útiles, en definitiva, *válidas*.

Un análisis de la tarea del evaluador revela dos funciones de importancia, obtener la información necesaria e interpretar los datos que ha obtenido, presentándose entre ambas una relación dialéctica. En el presente y breve trabajo nos dedicaremos fundamentalmente a los aspectos relacionados con la obtención de la información desde el punto de vista que hemos enunciado en esta introducción.

DESARROLLO

Para obtener información pertinente, en un proceso de evaluación psicológica, se suele aclarar que el entrevistador debe tener un *modo de ser cálido y simpático* (Fear, 1979). Se trata de establecer el denominado *rapport*.

Es sabido que las condiciones personales adecuadas para establecer un buen *rapport* no bastan, por sí mismas, para asegurar un buen desempeño en las evaluaciones psicológicas. Un buen evaluador debe prepararse cuidadosamente. Este entrenamiento debería incluir la reflexión sobre algunos ejes de la interacción evaluador-evaluado.

La administración implica un proceso dinámico y complejo en el cual se establece una relación interpersonal cuyo análisis aporta información válida para la interpretación de los resultados obtenidos (Cayssials, 1998). Los dos ejes de esta dinámica están constituidos por:

- El motivo de la administración
- El vínculo evaluador-evaluado

El *motivo* es el que posibilita, colorea y en parte determina la interacción entre las personas involucradas. Los motivos de la evaluación se pueden clasificar en dos grandes tipos:

- Centrados en el evaluador
- Centrados en el sujeto a evaluar

Las situaciones de aprendizaje y de investigación son ejemplos del primer tipo. En dichas situaciones, el evaluador es quien convoca al sujeto. Debe ser franco y claro al explicitar sus objetivos para lograr la colaboración del niño o adolescente, contando obviamente con la autorización del adulto a cargo. Las funciones evaluador - evaluado resultan, de este modo, claramente identificadas. En nuestra experiencia encontramos que si el evaluador se encuentra involucrado en la tarea, logra con más facilidad de la que él mismo cree, la participación de los sujetos. En ambos casos, aunque de distinta manera, asume un desconocimiento ante el cual necesita entrenarse o investigar.

En la segunda categoría encontramos un amplio espectro de situaciones caracterizadas por la necesidad de realizar una evaluación psicológica en algún ámbito del quehacer profesional, ya sea clínico, psicoeducacional o forense, para mencionar los más frecuentes. Debido a las edades de los sujetos, en todos los casos intervienen adultos significativos, consultando u otorgando su consentimiento.

Desconocemos, la mayoría de las veces, la percepción subjetiva que el niño o adolescente ha construido sobre el motivo de tal administración. Es conveniente tomar el tiempo necesario en el proceso

Alicia Cayssials

para aclararlo y esto no implica que digamos o expliquemos claramente el motivo, sino escuchar primero el motivo *construido*.

En los casos de desinformación, confusión, duda o distorsión, es aconsejable detenerse en un amable diálogo hasta que este punto sea consensuado por ambos para luego emprender otras tareas de modo conjunto.

Cuando las personas involucradas asumen que la situación implica una *evaluación* realizada por un *motivo compartido*, quedan identificadas las funciones evaluador - evaluado.

La distinción entre estos roles es funcional. El adulto evalúa al niño o adolescente y éste “evalúa” a aquel -tomando el término *evaluación* en sentido amplio-.

El niño o adolescente ha construido una imagen del “adulto” y, en ocasiones, cuando ha sido reiteradamente evaluado, tiene un conocimiento, o al menos una imagen, del “evaluador” y de “sus pruebas”.

Los preconceptos establecidos ante la situación desconocida o la imagen construida en situaciones similares anteriores serán transferidos al encuentro del niño o adolescente con el evaluador.

Si coincidimos en que partimos de un *desconocimiento básico*, podríamos creer que es fundamental estimular al entrevistado para que sea parte activa en la evaluación. Sin embargo, a partir de los estudios sobre la *pragmática de la comunicación humana* (Watzlawick, Beavin y Jackson, 1967), sabemos que es imposible que no lo haga. La invitación “sé espontáneo” es imposible, aunque apliquemos técnicas de ayuda a la espontaneidad.

En ocasiones, en las situaciones que implican una evaluación psicológica, nos encontramos ante una situación *paradojal* que podrá ser sorteada sólo en la medida en que realicemos un análisis meta-comunicacional.

Hasta aquí nos hemos referido a los niños o adolescentes en general, es importante hacer una referencia, aunque sea breve, a la interacción con niños y adolescentes especiales, sordos, ciegos, con dificultades motoras o mentales.

En el caso de estos chicos, el *desconocimiento básico* del que venimos hablando suele hacerse evidente, conscientemente o no, no recurriremos tan fácilmente a los recuerdos de nuestra propia infancia o adolescencia. De todos modos, que quede claro, el desconocimiento del que hablamos está presente aunque el examinador comparta la misma “discapacidad” que el niño o adolescente.

Si la “discapacidad” antes mencionada puede confrontarnos rápidamente con nuestro propio desconocimiento, a veces es más difícil, por lo sutil de su presencia, distinguir la presencia de las “diferencias culturales”. La falta de comprensión idiomática entre dos personas pone en juego casi automáticamente esta diferencia. Sin embargo, sabemos (Anastasi, 1968) que el pasaje al lenguaje gestual, a las pruebas gráficas, lejos de garantizar la comunicación pueden llevar a graves confusiones por creer que se comparte un código comunicacional.

En este punto es atinente la aclaración reiteradamente mencionada por María Martina Casullo (1999) que, cuando se hace referencia a las diferencias culturales o sociales no hay que pensar necesariamente en otros continentes o regiones distantes. Lo diferente está geográficamente mucho más próximo de lo que suponemos.

Por último, a modo de ejemplo, supongamos que evaluador-evaluado comparten la misma “discapacidad”, la misma “cultura”, inclusive que hayan vivido el mismo “problema familiar” y todas las similitudes que imaginemos. También podemos suponer una excelente memoria episódica del examinador y que haya obtenido el alta en un buen tratamiento psicodinámico donde haya revisado su historia y sus vínculos. De todos modos estará presente este *desconocimiento básico* del niño o adolescente que evaluamos psicológicamente ya que, para tomar algún parámetro, por si alguien necesita tener uno; evaluador y evaluado pertenecen a distintas generaciones, con diferencias que los traspasan como individuos criados en distintos tiempos y por lo tanto con diferentes pautas de crianza, formas culturales de involucrar a los niños en la vida cotidiana, medios masivos de comunicación, formas de nutrición, entre muchas otras.

Alicia Cayssials

Conclusiones

Para finalizar quisiera destacar la necesidad de otorgar prioridad a la reflexión sobre tópicos básicos de nuestra práctica profesional. La evaluación psicológica no sólo se enriquece cuando un psicólogo bien formado puede recurrir a teorías clásicas y nuevas y a variados instrumentos.

La mayoría de las técnicas de evaluación psicológica implican una comparación con un gran número de otras personas. Por lo tanto, es importante tener una idea de las formas en que las personas se diferencian entre sí, así como de la amplitud y alcance de estas diferencias.

En este breve trabajo hemos propuesto un eje de reflexión que esperamos enriquezca a los evaluadores y los ayude a establecer ejes de diferenciación para poder captar la singularidad de cada niño o adolescente que evaluemos.

Nos hemos referido a la infancia y la adolescencia, que constituyen etapas decisivas para el desarrollo del ser humano. Enfatizamos que lo que recordamos de nuestro tránsito por ellas son, obviamente, recuerdos, es decir, reconstrucciones imperfectas de las experiencias. Las evocaciones explícitas no son copias exactas de las experiencias que los crearon. Son reconstrucciones realizadas en el instante en que se recuerda (LeDoux, 1999).

El hecho de ser adultos implica que hemos resignificado nuestra infancia y nuestra adolescencia y esto tiene sus consecuencias a la hora de intervenir en un proceso de evaluación psicológica infanto-juvenil.

Referencias bibliográficas:

- Anastasi, A. (1968). *Test psicológicos*. Madrid: Aguilar.
- Bartlett, F. (1932). *Remembering*. Cambridge: University Press.
- Casullo, M. M. (1999). La evaluación psicológica. Modelos, técnicas y contexto sociocultural. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, nº 1, 97-114.
- Cayssials, A. N. (1998). *La escala de inteligencia WISC-III en la evaluación psicológica infanto-juvenil*. Buenos Aires: Paidós.
- Fear, R. A. (1979). *La entrevista de evaluación*. Buenos Aires: Paidós.
- LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Planeta.
- Tulving, E. y Donadlson, W. (1972). *Organization of memory*. NY: Academic Press. (1983). *Elements of episodic memory*. New York, Oxford: University Press.
- Watzlawick, P., Beavin, J. y Jackson, D. D. (1967). *Pragmatics and Human Communication*. New York: Norton.

Lic. Oly Negrón Cermeño*

¡AY! ME FALTÓ MI TÍA LA IMPORTANCIA DEL USO DEL ESPACIO Y DEL TAMAÑO DEL DIBUJO

Resumen

Los aspectos gráficos formales de un dibujo o prueba proyectiva gráfica son de gran valor, en tanto reflejan los rasgos más estables y estructurales de la personalidad, dan cuenta de aquellas variables que forman parte esencial del sujeto. Por consiguiente, es necesaria su estimación, en términos de lo más objetivo. En el presente trabajo se hace énfasis en el uso del papel y el tamaño del dibujo como características distintivas dentro de los aspectos formales, mediante las cuales se puede tener una idea clara del concepto de sí mismo, de la autoestima, de las figuras relevantes del entorno y de los posibles mecanismos de defensa utilizados por el sujeto.

Palabras clave:

Dibujo, Técnicas Proyectivas Gráficas, uso del papel, tamaño del dibujo.

Abstract

The formal graphics aspects of the drawing or projective drawings tests are of great importance because they show the more stable and structural features or the personality, those variables are an essential part of the person. Therefore, this features must be estimate as objective as possible. In this paper the central point emphatics in the use of the sheet and the size of the drawing as distinctive characteristic among the formal aspects through witch can be conceive a clear idea of the self concept, the self-esteem, the relevant figures in the environment and the possible defense mechanism used by the person.

* Psicóloga Clínica, profesora de Evaluación Psicológica II de la Escuela de Psicología de la Universidad Católica Andrés Bello y de la Cátedra de Evaluación Psicológica del Programa de Especialización en Psicología Clínica Comunitaria de la misma Universidad.

Oly Negrón Cermeño

Key words:

Drawing, Projective Drawing Test, use of the sheet, size of the drawing.

Este artículo es un intento por rescatar el valor de los aspectos gráficos formales al momento de analizar un dibujo o en particular un Test Gráfico.

Como es bien sabido los dibujos tanto de niños y adolescentes como de adultos son una vía extraordinaria para evaluar la personalidad, en tanto permiten de una manera francamente disfrazada conocer lo que ocurre dentro del sujeto, su mundo particular y la dinámica en la cual se encuentra inmerso. En palabras de Veccia y Calzada (2002) “los dibujos proyectivos cumplen un papel importante en el psicodiagnóstico porque detectan, con bastante precisión, los niveles profundos de integración y estructuración de la personalidad” (p. 41).

Sin embargo, muchas veces no se sabe con claridad cómo aproximarse al dibujo y suele caerse en el error de ir directamente al contenido del mismo, tratando de descifrar a través de los elementos dibujados cómo es la personalidad del dibujante. Pareciera que le es más fácil y quizás más cómodo al evaluador una visión rápida del dibujo y en ocasiones he oído decir a algunos “hay que esperar que el dibujo hable”, lo que redundaría en una postura especulativa, subjetiva y hasta proyectiva no de la personalidad a evaluar, si no del propio evaluador.

En esta línea de pensamiento Koch (1957/1962) advierte en cuanto a las pruebas gráficas:

“...la interpretación es bastante difícil, el paso del síntoma al significado y de allí a la imagen de la personalidad depende en sumo grado de la aptitud, de la experiencia e incluso del sentido de responsabilidad del interpretador... La lectura de los grafismos y la visión acertada, aprovechando todos los datos que, por ejemplo, la estadística, nos ofrece, nos llevan a la interpretación. Por otra parte es importante que quien diagnostica esté libre de deformaciones íntimas que se proyectarían sobre la imagen” (p.172).

En consecuencia son obligatorios el conocimiento y el entrenamiento para el análisis de pruebas psicológicas tan relevantes como las Técnicas Gráficas, las que hoy por hoy constituyen un pilar fundamental dentro de una batería de evaluación psicológica, en distintos ámbitos clínico, educativo, forense, laboral (Frank de Verthelyi, 1997; García, 2000).

Oly Negrón Cermeño

Por lo expuesto me permito precisar algunos pocos lineamientos que sirvan para estructurar el proceso de análisis e interpretación de los dibujos, en aras de darle un matiz más objetivo y por ende alcanzar una visión más confiable y válida de las características y dinámica de la personalidad evaluada.

En particular discutiré la necesidad de comenzar cualquier evaluación de un dibujo por los aspectos denominados formales, por cuanto son ellos los que dan información estructural y por tanto de los rasgos más estables de la personalidad (Villaverde, 1972; Hammer, 1980/1989). Por razones de espacio y tiempo me dedicaré a dos aspectos formales significativos, sin que por ello esté menospreciando el resto.

En primer lugar es importante señalar que la primera aproximación al dibujo es la impresión general que cause, intentando definir la sensación que produce en el evaluador en una sola palabra o varias, pero que den cuenta de la imagen global de lo que vemos, tal como lo expresa Furth (1988/1992) "hay que prestar mucha atención a la impresión que despierta inicialmente el dibujo. No hay que interpretarlo, sino concentrarse en la primera emoción que provoca" (p.72). Generalmente se emplea algún tipo de adjetivo calificativo para expresar lo que sentimos al ver el dibujo, por supuesto esto implica mucha práctica y entrenamiento, por lo cual no lo recomiendo cuando se está comenzando a aprender lo que el dibujo puede revelarnos. De modo que en esta ocasión no me voy a detener en esta parte.

En segundo lugar el análisis del dibujo requiere de un análisis pormenorizado de lo ya mencionado, como son los aspectos formales del dibujo, los cuales se refieren a: Uso del Espacio, Ubicación del Dibujo en el papel, Proyección del dibujo, Tamaño, Tipo de línea, Presión, Continuidad, Estilo (Villaverde 1972, Xandró 1999).

Específicamente describiré el significado que poseen el Uso del espacio y el Tamaño del dibujo realizado, con la finalidad de realzar su utilidad y mostrar cómo debe ser asimilado a la hora de interpretar el dibujo que tengamos delante.

En cuanto al Uso del Espacio es conveniente determinar el tamaño de la hoja de papel que se le va a dar al sujeto al momento de solicitarle un dibujo; lo común en nuestro contexto es emplear hojas blancas

tamaño carta (21 x 28 cms.), en lo cual insistimos con frecuencia, con la intención de seguir con los lineamientos normativos de los tests gráficos.

Sin embargo, lo más importante no es el tamaño en particular que tiene la hoja, si no la constancia del tamaño del papel utilizado durante la evaluación, es decir, si usted por casualidad no dispone en el momento de administrar una prueba gráfica de una hoja de tamaño carta y en su lugar dispone de una tamaño oficio, por ejemplo, tiene por supuesto la posibilidad de cortarla para convertirla en carta, pero esto no es indispensable, lo importante es que todos los dibujos que le solicite a ese sujeto sean en tamaño oficio, si es la que tiene a la mano.

Lo anterior permite estandarizar la administración de los dibujos y tener el mismo patrón de comparación, porque de no ser así pueden aparecer variaciones en el tamaño del dibujo no por variaciones en la personalidad, si no por cambios en el tamaño de la hoja suministrada. Como señala García Arzeno (2000) es importante utilizar el mismo tamaño de papel, porque de esta forma se le ofrece el mismo espacio psicológico para organizarse.

De manera que una recomendación es utilizar el mismo tamaño de papel dentro de una batería de evaluación, me refiero en específico cuando se utilizan los dibujos como técnicas proyectivas en el proceso psicodiagnóstico. En dicha oportunidad, es necesario tener varias pruebas gráficas, manteniendo la estandarización requerida para compararlas y extraer las convergencias y divergencias en pro de una comprensión dinámica del caso en cuestión.

Ahora bien, cuando los dibujos se emplean en un contexto diferente, como puede ser la hora de juego, el proceso de evaluación o de psicoterapia, pero no como respuesta a la consigna de un test, es posible y hasta conveniente tener diferentes tamaños de papel para ver cómo el sujeto expresa su personalidad cuando varía el ambiente que se le proporciona. Por ejemplo, es capaz de tomar una hoja grande de papel bond (70 x 90 cms.) y llenarla de dibujos o sólo se queda en una esquina. Si le damos una hoja de un pequeño block de notas (9 x 9 cms.) sólo logra realizar el rostro de una persona, porque le falta más espacio o viceversa.

Oly Negrón Cermeño

El mencionado Uso del Espacio y El tamaño del Dibujo son las dos variables sobre las que seguiré disertando porque,, en reiteradas oportunidades, no son tomadas en cuenta al interpretar un dibujo.

Cabe destacar que la hoja de papel representa el ambiente (Echevarría, 1992), por tanto cuando se le da al sujeto y se le pide que dibuje en ella, se tiene una muestra de cómo el sujeto se dirige y se coloca frente a ese ambiente. Por tanto, el cómo se utilice suministra una primera imagen de la manera en la cual se presenta el sujeto, ante el medio e indudablemente ante nosotros.

Es posible que el sujeto emplee todo o casi todo el espacio disponible o por el contrario sólo una parte, lo que constituye una primera variable formal a ser analizada, para ello tomaré como referencia las categorías propuestas por Villaverde (1972):

Dibujo muy grande: Cuando no cabe en el marco del papel.

Dibujo grande: Cuando ocupa todo el margen del papel.

Dibujo normal: Cuando ocupa una superficie equivalente al 50% del papel.

Dibujo pequeño: Cuando ocupa aproximadamente el 25% del papel.

Dibujo muy pequeño: Cuando ocupa sólo un 12% de la superficie del papel.

Con esto quiero aclarar que no se puede ver el dibujo y sólo con una ojeada estimar cuánto del papel se empleó o peor aún no considerarlo como una variable relevante. Es conveniente medir la superficie empleada y el tamaño que tiene el dibujo sobre todo cuando es una sola figura. Una vez obtenida la medida se pueden plantear hipótesis acerca de su significado.

En este sentido es útil definir si el dibujo ocupa el espacio considerado normal o por el contrario si se desvía, hacia lo expansivo (tamaño muy grande o grande) o hacia la constricción (muy pequeño o pequeño), variables que tienen indicaciones diagnósticas para la evaluación.

Lo expansivo se relaciona con personalidades narcisísticas, egocéntricas, ambiciosas, de horizontes amplios y con deseos de abarcar el medio y tomarlo para sí (Villaverde, 1972; Grassano, 1984; Portuondo, 1997; Xandró, 1999). Desean en alguna medida destacarse en el ambiente, ocupar una posición de renombre y no quedar excluidos, pero también puede estar hablando de personas con escaso control de impulsos, bien por problemas orgánicos o emocionales,

quienes no pueden colocarle un punto y final a sus producciones y son aquellos dibujos Muy grandes que desbordan el papel. Por tal razón Villaverde (1972) recomienda colocarle hojas de papel anexas al dibujo inicial, para que pueda terminarlo, porque de acuerdo con su criterio no puede interpretarse un dibujo si no está completo.

En lo personal creo que cuando el dibujo desborda la hoja de papel, podemos quedarnos sólo con esto como muestra de conducta, pero si disponemos del tiempo suficiente es de utilidad preguntarle al sujeto si desea completar el dibujo, si el sujeto así lo desea le suministramos la o las hojas necesarias para lograrlo, si no lo desea no insistimos en ello. A menos que estemos frente a un Test de Figura Humana y el dibujo representado esté muy incompleto, ante lo cual es indispensable la solicitud de una figura completa o cuando tengamos indicios de un sujeto con alguna organicidad, psicosis o psicopatía, patologías en las que resulta conveniente la evaluación del grado de control de los impulsos.

Por el contrario si el dibujo se ubica dentro de las categorías muy pequeño o pequeño el sujeto puede tener una baja autoestima, sentimientos de minusvalía, timidez, tristeza, depresión, inhibición, tacañería, habilidad para centrarse en los pormenores y especializarse (Villaverde, 1972; Grassano, 1984; Portuondo, 1997; Xandró, 1999). No obstante, ¿qué ocurriría si le damos una hoja más pequeña, más grande o si le administramos el Test de Wartegg que tiene ya definidos unos espacios para trabajar de tamaño reducido?, ¿el dibujo se mantiene de tamaño pequeño?, ¿se hace más pequeño si el espacio para dibujar es menor?, ¿aumenta de tamaño si la hoja es más grande?. Cualquiera de estas opciones puede ocurrir, lo importante es que evaluemos y comparemos lo que sucede, porque así se tiene una perspectiva más completa de la personalidad, en términos de su rigidez, flexibilidad, adecuación a los cambios, capacidad de adaptación, entre otros; porque no podemos olvidar que el papel es una representación del ambiente.

Les describo un ejemplo, un sujeto adulto masculino al administrarle el Test Gestáltico Visomotor de Bender empleó dos hojas de papel tamaño carta, lo que indicaría un uso expansivo del espacio. Además se le aplicó el Test de Completamiento de Dibujos de Wartegg y sus dibujos dentro de cada uno de los campos de la prueba fueron de

Oly Negrón Cermeño

tamaño pequeño (menor a 2 cms.), esta variación, en el uso del espacio, es significativa y arroja una información importante.

De lo anterior se derivan tres ideas básicas: una, no es posible concluir acerca de la expansividad o constricción de la personalidad con una sola muestra gráfica. Dos, es necesario administrar pruebas gráficas con diferentes niveles de estructuración para ver cómo se comporta la personalidad. Tres, es importante considerar, para la interpretación, el tamaño de las hojas utilizadas, porque cómo entender las variaciones de tamaño del dibujo si se cambian las dimensiones de papel de un test a otro; por lo que se reitera la necesidad de emplear el mismo tamaño de papel cuando se aplican varias pruebas gráficas a un mismo sujeto.

Así el sujeto del ejemplo, que en el Bender dio la impresión de ser abierto y espontáneo, luego en el Wartegg se comportó en apariencia de manera opuesta, por lo cual es capaz de moldear su conducta de acuerdo con las condiciones que coloque el ambiente, al parecer si los límites del medio son evidentes y claros, como ocurre en el Test de Wartegg por los marcos negros, el sujeto tiende a moderar sus acciones y hasta inhibirse; mientras que si las normas no están definidas (hoja blanca sin límites precisos, excepto los bordes del papel) actúa con mayor espontaneidad y es necesario evaluar si logra controlarse por sí mismo.

De manera que resulta imprescindible la evaluación tanto de la cantidad de espacio empleada por el dibujante, como el tamaño con el cual son representados los objetos. En el caso de contener un solo elemento se requiere medir el tamaño particular que tiene para obtener una idea de cómo proyecta su autoconcepto. De acuerdo con Hammer (1980/1989) el tamaño del concepto gráfico contiene indicios acerca del "realismo de la autoestima del examinado, de su autoexpansividad característica o bien de sus fantasías de omnipotencia" (p.53).

Similarmente De Santiago (1999) señala que la relación entre el tamaño de la figura y el espacio gráfico da indicios de la autoestima del sujeto, del concepto que tiene de sí mismo, su grado de repliegue o de fantasías de omnipotencia en su afrontamiento a las presiones del ambiente.

Partiendo de dichos señalamientos no puede pensarse que si el dibujo es grande es necesariamente un indicador de gran autoestima, porque puede ser más bien un índice de compensación. Pero para poder estimar cuál hipótesis cobra relevancia en el caso que tenemos delante, es necesario una medida objetiva del tamaño del dibujo, en varias muestras.

En esta línea de pensamiento existen algunas propuestas para el caso específico del dibujo de un solo objeto, entre las que destacan: Koppitz (1976), quien considera un dibujo de la figura humana grande como aquel que mide más de 23 cms. y uno pequeño el que mide menos de 5 cms.

Buck (1995) para el Test de la Casa- Árbol - Persona indica que el dibujo de tamaño promedio ocupa de uno a dos tercios de la superficie dibujada.

Celener (2003) reporta como superficie grande aquella que ocupa más de 2/3 partes de la hoja, más de 18 cms. Superficie pequeña menos de 10 cms y considera una superficie normal la que abarca entre 10 y 18 cms. de la hoja.

Lo importante es tomar una medida correcta del dibujo y del espacio que ocupa en el papel, para luego junto con los otros elementos de análisis explorar qué significa el aumento o disminución del tamaño considerado como normal.

Volviendo al significado del aumento y disminución del tamaño, es conveniente evaluar qué nos está indicando en el dibujo particular que analizamos, porque en la mayoría de los casos, según mi experiencia, es el tamaño normal el que apunta a una adecuada autoestima (si los otros elementos del dibujo apuntan a lo mismo); mientras que la desviación hacia lo grande o pequeño señala otras hipótesis.

El incremento de tamaño suele ser más un indicador de los esfuerzos compensatorios de la personalidad, para dar una imagen de grandeza, seguridad y determinación; lo cual se suele acompañar de un dibujo colocado a lo largo del papel y muchas veces en posición central. Sin embargo, la representación puede carecer de la elaboración, completud e integración necesaria para hablar de una buena autoestima.

Oly Negrón Cermeño

En ocasiones un incremento en el tamaño del dibujo es un indicador claro de la idealización como defensa, con el cual se trata de realzar las cualidades o atributos positivos de lo dibujado dejando a un lado los aspectos negativos del mismo. Como se encuentra en el Diccionario de Psicoanálisis de Laplanche y Pontalis (1987) la idealización es el: "Proceso psíquico en virtud del cual se llevan a la perfección las cualidades y el valor del objeto. La idealización es un proceso concerniente al objeto y, en virtud del cual, éste es engrandecido y exaltado psíquicamente" (p.182).

Similarmente señala Grassano (1984) con respecto a la idealización, que es un mecanismo de defensa mediante el cual las características indeseables del objeto son negadas, al tiempo que es recubierto de bondad (amor, invulnerabilidad, poderes mágicos, etc.). Así mismo lo concibe como parte de las defensas maníacas en la situación depresiva, al adjudicarle al objeto una gran riqueza de contenido y de capacidad reparatoria.

¿Qué diríamos por ejemplo de un cuadro característico de Botero?, en el cual las figuras suelen estar agrandadas a lo largo y a lo ancho, en muchas oportunidades se los llama los gordos de Botero. Con todo el respeto y la admiración que este pintor me genera ¿es esto un signo de una gran autoestima?, puede que sí y ojalá lo sea, pero también puede ser un indicador de la idealización como una estrategia para mostrar algunos aspectos de la realidad que deberían llamar nuestra atención. En una monografía que le dedicó a Botero, Marcel Paquet (c.p. Vargas Llosa, 1985) hace una observación que apunta a cómo su arte puede ser un buen ejemplo de la idealización:

"la inflación boteromórfica es el reverso de la vacuidad, algo así como un prodigioso monumento a la ausencia. La hinchazón que afecta a los cuerpos de sus personajes está en la medida inversa de la nada que los abraza... son solamente lo que muestran: una quieta y suntuosa abundancia, una forma pletórica y autosuficiente que se agota en si misma" (p. 57).

Es una forma de centrarse en la imagen que se quiere proyectar, en la fachada que se desea construir al proporcionarle al objeto un revestimiento de bienestar, belleza y perfección, que no necesariamente se corresponde con lo que ocurre en su mundo interior.

En particular en el dibujo de la figura humana, bien sea en la versión de Koppitz (1976), Machover (1949) o en la representación del HTP de Buck (1948), puede aparecer el ideal del yo en lugar de lo que el sujeto cree o siente que es en la realidad (Hammer, 1980/1989); por tal motivo es frecuente encontrar dibujos que distan mucho de la apariencia verdadera del sujeto. Es común encontrar en los dibujos de adolescentes y de algunos adultos con conflictos importantes con su autoimagen, una proyección de su ideal, como son dibujos de figuras musculosas, atléticas, en el caso de figuras masculinas y en el caso de mujeres representan más bien modelos, con cuerpos esbeltos, vestidos a la moda, de cabellera exuberante, que den cuenta de lo que desearían ser o al menos mostrar.

De igual manera un dibujo muy pequeño o pequeño puede hacernos pensar en una autoestima mermada, con importantes sentimientos de minusvalía e incluso un monto considerable de tristeza que minimiza la personalidad. Pero qué ocurre si éste dibujo es colocado en la zona superior del papel, pues quizás el sujeto está empleando defensas maníacas para contrarrestar su debilitado autoconcepto, se evade a través de la fantasía y esto disminuye la percepción real de lo que está sintiendo.

Tal como afirma Buck (1948) cuanto más arriba del punto medio de la página se coloque el dibujo, es más probable que: 1. La persona siente que se esfuerza mucho por alcanzar sus metas o que éstas son inalcanzables; 2. La persona busca sus satisfacciones en la fantasía más que en la realidad y 3. Se mantenga distante y poco accesible.

De lo anterior se deduce la necesidad de combinar los diferentes elementos gráficos formales para hacernos una idea más acertada de cómo se expresa el autoconcepto y cómo es en realidad la autoestima del sujeto. Además, siguiendo las premisas de Levy (1950, c.p. Hammer, 1980/1989) el tamaño del dibujo es una expresión de cómo el individuo responde a las presiones ambientales. Si la figura es pequeña, puede plantearse la hipótesis de que el sujeto se siente pequeño (inadaptado) y que responde a las exigencias del medio con sentimientos de inferioridad. Por otra parte, si la figura es grande, significaría que el sujeto reacciona a las presiones ambientales con sentimientos de expansión y posible agresión.

Oly Negrón Cermeño

Ahora bien, ¿cómo interpretar el uso del espacio y el tamaño del dibujo cuando son varios los elementos representados en una misma hoja de papel?, pues aquí cobra importancia una variable accesoria, como es el tamaño relativo de los aspectos dibujados. Cuando se evalúan dibujos de niños es necesario saber en cuál etapa del desarrollo gráfico se encuentra, porque hasta no superar la etapa del Realismo Intelectual, lo cual ocurre alrededor de los 7 años de edad, no puede evaluarse como significativo el uso desproporcionado de los tamaños (Luquet, 1978; Lowenfeld y Lambert, 1947/1980).

Sin embargo, tal como el mismo Luquet (1978) expresó en torno a la Etapa de Realismo Fallido, alrededor de los 3 a 4 años de edad:

“Esta imperfección general del dibujo es la característica esencial de la fase de realismo fallido y que llamaremos incapacidad sintética, se manifiesta a propósito de diversas relaciones y, para empezar, en las proporciones. En muchos dibujos, las dimensiones relativas de los diversos elementos no ofrecen correspondencia con las de los mismos detalles en la realidad... Esta desproporción puede resultar por múltiples causas; por ejemplo, de la torpeza o impericia gráfica o de la imposibilidad del niño de detener sus trazos en el momento deseado. En otros casos, será el espacio disponible en el papel el que hará recortar ciertos trazos faltos de sitio o por el contrario, alargar otros por el “miedo al vacío”. *También y a menudo, la exageración de las dimensiones de una parte del dibujo es la traducción inconsciente de la importancia que el autor le concede*” (p.114) (la cursiva me pertenece).

No obstante, a partir del Realismo Visual y si el desarrollo de la personalidad va acorde con lo esperado, posee mayor valor la distorsión del tamaño y la no conservación de las proporciones de acuerdo a como ocurre en la realidad; momento en el cual lo subrayado anteriormente refleja cómo el sujeto está proyectando lo que ocurre dentro de sí. En esta etapa la distorsión, incremento, devaluación o falta de consideración de las proporciones, son un signo de cómo el sujeto está percibiendo su ambiente, cómo se expresa su personalidad y hasta la de quienes se encuentran a su alrededor.

Para ilustrar el significado de la desproporción en los tamaños relativos en un dibujo voy a considerar dos tipos de pruebas gráficas, en las que el sujeto debe dibujar varios elementos en un mismo pedazo

de papel. En primer lugar me referiré al Test de la Familia y en segundo lugar al Test de la Casa- Árbol- Persona en su versión kinética.

Con respecto al dibujo de la familia tomaré como referencia el caso de una niña de 10 años que evalué hace varios años y quien me inspiró para la primera parte del título de este artículo (*Ay! me faltó mi tía*). En dicho test bajo las instrucciones de Corman (1967) se solicita el dibujo de una familia, si bien no se le pide específicamente el dibujo de su familia, la niña a quien hago referencia así lo hizo.

En la mencionada evaluación no disponía de hojas tamaño carta como era lo requerido, sino tamaño oficio, en la cual la niña dibujó conservando los tamaños relativos de los personajes en la realidad, como es lo esperado por su edad cronológica. En su dibujo aparecía en este orden, una pequeña bebé, un hermano de 8 años, su papá, su mamá, una hermana de 11 años y por último el dibujo de si misma. Las figuras tenían un tamaño promedio entre 5 y 6 cms, excepto la paterna quien fue dibujado como la más grande (tal como ocurría en la realidad) con 8 cms. Todas se colocaron en el plano horizontal del papel y ocupando un espacio de 16 cms., dejando un espacio vacío en el margen derecho de 11.5 cms.

Para la interpretación del dibujo es importante observar si los personajes conservan los tamaños relativos, porque los incrementos o disminuciones de tamaño, son un indicador del grado de valoración o devaluación de los personajes (Corman, 1967; Lluís Font, 1978; Burns y Kaufman, 1978) por supuesto sin descuidar el nivel de desarrollo del sujeto evaluado.

Lo más interesante del caso que les cuento es lo que ocurrió una vez que se suponía había terminado su dibujo, lo observó y cuando me lo entregó dijo: *Ay! me faltó mi tía*, le pregunté si deseaba dibujarla y me dijo que sí, pero al devolverle la hoja me preguntó: ¿Me puedes dar otra? y le dije que sí, pero ¿cuál fue mi sorpresa?, que la utilizó solamente para dibujar a su tía. Les recuerdo que en la primera hoja le quedaban 11.5 cms. de espacio suficiente para completar el dibujo de su tía.

La sorpresa fue aun mayor cuando vi cómo la dibujó o mejor dicho del tamaño que la dibujó, nada menos y nada más que de 18.3 cms., en una posición central a lo largo del papel. Vale aclarar que esta tía

Oly Negrón Cermeño

vivía con ella y de alguna manera se encargaba de cuidarla a ella y a sus hermanos.

Si bien pudiera detenerme a analizar cada uno de los aspectos significativos de la dinámica familiar plasmada en éste dibujo, sólo me voy a centrar en lo que concierne a las ideas en torno a la importancia del tamaño del dibujo. Ante condiciones de funcionamiento familiar “normal” la niña ha podido dibujar a su tía en la primera hoja de papel, ubicándola en cualquier lugar, pero manteniendo su tamaño relativo con respecto a los otros miembros; esto no ocurrió y lo que sí pasó fue un incremento alarmante de su proporción tomando como referencia tanto el tamaño esperado como el de los restantes personajes.

¿Cómo entender las diferencias de tamaño, cuando existen varios dibujos en una misma hoja de papel?. Es necesario en primer lugar saber cuál es la edad del sujeto, para determinar si ya está en capacidad de conservar las proporciones y los tamaños relativos, recuerden que esto ocurre alrededor de los 7-8 años cuando el sujeto ya se ubica en la Etapa de Realismo Visual (Luquet, 1978).

En segundo término, estimar si el sujeto sufre de algún retardo en su desarrollo grafo-motor, que no le permite dibujar de acuerdo con lo esperado para su edad.

En tercer lugar si el sujeto tiene las habilidades gráficas y motoras bien desarrolladas, por tanto acordes con su período evolutivo es posible analizar las desproporciones de tamaño como indicadores de la vida psicológica del sujeto, de sus prioridades, de lo importante o de lo sobrevalorado, magnificado, quizás idealizado o por el contrario, de lo desvalorizado. En los adolescentes y adultos normales se espera la utilización correcta de las proporciones y de los tamaños relativos en el dibujo.

Por tales razones el dibujo de la tía tiene un valor proyectivo muy importante, en tanto la niña tenía 10 años y no sufría de ninguna patología en su desarrollo que apuntara a un retraso significativo en la edad perceptivo motora. Amén de la capacidad que demostró para dibujar los tamaños correctos en su primer dibujo. Por tanto el aumento de tamaño de la representación de la tía es un buen indicador de lo

que ella despierta. Se pueden plantear varias hipótesis: ¿Será una figura muy valorada por la niña?. ¿Tiene más importancia que las figuras paternas y fraternas?. ¿Es el centro de atención para el resto de los miembros de la familia?. ¿Es la tía quien tiene el control en la familia?. ¿Es una figura temida y sólo la agranda para idealizarla?. ¿Puede ser una figura de identificación?. entre otras opciones.

En nuestro caso en cuestión cada una de estas suposiciones tienen sentido, por cuanto realmente la figura de la tía era muy importante dentro del hogar, tendía a suplir a la madre en su rol, porque ésta última tenía una fuerte depresión según pude observar. El padre era todo un personaje, con serios conflictos psicológicos y quien estaba ausente en muchas ocasiones. Así mismo la tía era quien tenía el control de la disciplina de los niños, en diversas oportunidades decidía los castigos, sin que la madre o el padre la objetaran, la primera por su propia pasividad y abatimiento, mientras que el padre prefería quedarse a un lado, aunque después responsabilizara a la esposa de las fallas de su hija.

A partir de lo expuesto es conveniente resaltar que la desproporción en los tamaños y el irrespeto de los tamaños relativos es un signo claro de la valoración o desvalorización de los personajes involucrados en el dibujo. De igual manera el incremento o disminución en el tamaño de los objetos, que no corresponda con lo que ocurre en la realidad es también un indicador de lo que se considera significativo en el mundo psicológico del sujeto evaluado.

En general la desproporción de los objetos y de las personas que se representan en un dibujo es importante, por lo cual si los objetos son desproporcionados, es útil descubrir qué es lo que destacan las figuras demasiado grandes y a qué parecen reducirle valor las que son muy pequeñas (Furth 1988/1992).

Con relación al Test de la Casa-Árbol-Persona en su versión kinética (Burns, 1987) la variable tamaño relativo es sumamente importante en tanto permite diferenciar cuál elemento tiene mayor ponderación (la casa, el árbol o la persona) y por supuesto el significado particular que posee, al tiempo que es uno de los criterios para estimar el nivel desarrollo de la personalidad.

Oly Negrón Cermeño

Para entender esto es bueno recordar que la versión kinética del HTP permite evaluar el grado de diferenciación e integración del sujeto, conocer los aspectos normales y desadaptativos de la personalidad, al poder ubicarla en los niveles modificados por el autor a la pirámide de necesidades de Maslow.

En dicha versión la casa hace referencia a los aspectos físicos de la vida del individuo, el árbol representa la cantidad y dirección de la energía vital disponible y, el dibujo de la persona simboliza al sujeto como director de la energía (Brooke, 1996).

La manera en la cual son dibujados, la colocación de cada uno, las relaciones establecidas, las acciones asignadas, los enlaces y la composición general del dibujo son características fundamentales para entender cómo se desenvuelve la personalidad.

Lo que compete al presente artículo es lo relativo a las proporciones y al tamaño de las figuras dibujadas, los cuales tienen un valor característico en esta prueba; en tanto permiten establecer un diagnóstico más acertado en torno al nivel de desarrollo alcanzado por el sujeto. Son los niveles 4 y 5 los más altos y los que dan cuenta de una personalidad más integrada, quizás autorealizada y satisfecha; de acuerdo con el creador de la prueba el ubicarse en estos niveles implica una adecuada diferenciación yo-no yo, un sentido de pertenencia a todas las cosas vivas, capacidad para dar y recibir afecto, habilidad para aceptar a los demás y para establecer buenas relaciones interpersonales.

De acuerdo con lo expuesto por el autor los dibujos de los tres elementos (casa, árbol y persona) deben estar colocados en el papel de manera que impresionen como equilibrados, armónicos, alegres, creativos y formando parte de un paisaje. Para lograr este efecto se encontró que es imperativo que tal como señala el autor cada una de las figuras esté completa, pero además se observó (Balda y González, 1999; Andueza y Aponte, 2001) que una característica distintiva de los niveles 4 y 5 es la adecuada proporción de los elementos y el respeto por los tamaños relativos. Cuando esto ocurre el dibujo cumple con los criterios expuestos por Burns (1987) como propios de una personalidad desarrollada, sana y adaptada.

Por su parte cuando las figuras son desiguales en cuanto a las proporciones y los tamaños relativos son obviados, como por ejemplo cuando: se agranda el dibujo de la figura humana de tal manera que es más grande que el dibujo de la casa; cada uno de los elementos es dibujado sin tomar en cuenta al otro, es decir el sujeto no los integra en un mismo ambiente y por tanto suele desprestigiar la perspectiva, el tamaño relativo y la proporción adecuada, inclusive en ocasiones los separa con una línea; el árbol es tan grande que tiene una casa en él, etc. Son sólo algunos ejemplos que indican un nivel bajo de desarrollo de la personalidad, correspondiente a los niveles 1, 2 o 3 (Burns, 1987), lo que sería propio de niños, adolescentes, acordes con su crecimiento o de adultos quienes aun no alcanzan la autoactualización.

En los citados ejemplos por supuesto es necesario el estudio particular de cada uno de los elementos dibujados para entender las razones que podrían obstaculizar el desarrollo de la personalidad, más allá del propio período evolutivo en el que se encuentra el sujeto. Sin embargo, es valioso el análisis del uso del espacio, de los tamaños de cada una de las figuras y el respeto de las proporciones y del tamaño relativo como indicadores significativos de la diferenciación de la personalidad.

Las ideas expuestas no son exclusivas para las pruebas gráficas mencionadas, si no que pueden extenderse a otros tests o dibujos en los que se solicite la representación de varias figuras.

Hasta aquí una pequeña muestra de la relevancia de los aspectos gráficos formales en un dibujo y su valor como elementos diagnósticos y pronósticos de la personalidad en estudio. Por supuesto son sólo algunas reflexiones producto de mi quehacer diario o como a veces digo de ver dibujos y de ver dibujos, sumado al trabajo investigativo que junto con mis estudiantes he logrado acumular. Espero que puedan ser útiles para quienes en verdad estén interesados en aprender, entrenarse y aplicar las pruebas gráficas como herramientas, a mi juicio invaluable en el proceso de evaluación psicológica.

Oly Negrón Cermeño

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Andueza, M. y Aponte, A. (2001). *Trazados característicos y uso particular del color por parte de adultos esquizofrénicos y depresivos en el Test de la Casa-Árbol-Persona, en su versión kinética-cromática*. Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado, Universidad Católica Andrés Bello. Caracas, Venezuela.
- Balda, B. y González, M. (1999). *Trazados característicos de personalidad en el test del dibujo de la Casa-Árbol-Persona kinético en sujetos universitarios*. Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado, Universidad Católica Andrés Bello. Caracas, Venezuela.
- Buck, J. (1948). The HTP Test. *Journal of Clinical Psychology*. 4, 151-154.
- Buck, J. (1995). *Manual y guía de interpretación de la técnica de dibujo proyectivo HTP*. México: Manual Moderno.
- Burns, R. (1987). *Kinetic-House-Tree-Person drawings (K-H-T-P) and interpretative manual*. New York: Brunner/Mazel.
- Burns, R. y Kaufman, H. (1978). *Los dibujos kinéticos de la familia como técnica psicodiagnóstica*. Buenos Aires: Paidós.
- Brooke, S. (1996). *A therapist's guide to art therapy assessments*. Springfield: Charles C. Thomas.
- Celener, G. (2003). Síntesis Bibliográfica de algunos conceptos sobre las técnicas proyectivas gráficas. En G. Celener (Coord.), A. Febbraio, N. Rosenfeld, G. Peker, G. Bergara, S. Battafarano, H. Avrutin, B. Nejamkins, Y. Pícolo, M. Paz y P. Sánchez. *Técnicas Proyectivas: Actualización e interpretación en los ámbitos clínico, laboral y forense*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Corman, L. (1967). *El test del dibujo de la familia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- De Santiago, F., Fernández, M. y Guerra, L. (1999). *Psicodiagnóstico dinámico a través de las técnicas proyectivas*. Salamanca: Amarú Ediciones.

¡Ay! Me faltó mi tía
La importancia del uso del espacio y del tamaño del dibujo

- Echevarría, M. (1992). *Grafología infantil*. Madrid: Edaf.
- Frank de Verthelyi, R. (1997). *Temas en Evaluación Psicológica*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Furth, G. (1988/1992). *El secreto mundo de los dibujos*. Barcelona: Luciérnaga Océano.
- García Arzeno, M. (2000). *Nuevas aportaciones al psicodiagnóstico clínico*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Grassano, E. (1984). *Indicadores psicopatológicos en las Técnicas Proyectivas*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Hammer, E. (1980/1989). *Tests proyectivos gráficos*. Buenos Aires: Paidós.
- Koch, K. (1957/1962). *El Test del Árbol*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Koppitz, E. (1976). *El dibujo de la Figura Humana en los niños: Evaluación Psicológica*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Lapanche, J. y Pontalis, J. (1983). *Diccionario de Psicoanálisis*. Barcelona: Labor.
- Levy, S. (1950). Dibujo proyectivo de la Figura Humana. En E. Hammer (Ed.) (1980/1989) *Tests Proyectivos Gráficos*. México: Paidós.
- Lluís Font, J. (1978). *Test de la Familia: Cuantificación y análisis de variables socioculturales y de estructura familiar*. Barcelona: Oikos-tau.
- Lowenfeld, V. y Lambert, B. (1947/1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Luquet, G. (1978). *El Dibujo Infantil*. Barcelona: Editorial Médica y Técnica, S. A.
- Machover, K. (1949). *Proyección de la personalidad en el dibujo de la figura humana*. La Habana: Cultural.
- Portuondo, J. (1997). *La Figura Humana: Test proyectivo de Karen Machover*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Oly Negrón Cermeño

Vargas Llosa, M. (1985). *Botero. Dibujos y Acuarelas*. New York: William Gelender.

Veccia, T. y Calzada, G. (2002). Alcance y limitaciones del Dibujo Proyectivo: Método de recurrencias y convergencias para su interpretación. En T. Veccia, J. Catteno, J. Calzada y M. Ibáñez (Eds.) *Diagnóstico de la Personalidad: Desarrollo y estrategias actuales*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Villaverde, J. (1972). *Tests gráficos de personalidad*. Madrid: Editorial Paraninfo.

Xandró, M. (1999). *Manual de Tests Gráficos*. Madrid: Instituto de Orientación Psicológica EOS.

Oly Negrón C., Silvia de Jongh B. y Daniela Parodi H. ⁴

ANÁLISIS PSICOMÉTRICO DE LOS INDICADORES DE ESTRÉS Y ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO EN EL TEST DEL DIBUJO DE LA FIGURA HUMANA BAJO LA LLUVIA EN ADOLESCENTES

Resumen

En la presente investigación se determinó si los indicadores de estrés y estrategias de afrontamiento del test del Dibujo de la Figura Humana Bajo la Lluvia (DFHBL) son confiables y válidos. Con este fin, se administró el test del DFHBL a una muestra de adolescentes pertenecientes a un nivel socioeconómico medio a medio-alto del área metropolitana de Caracas. En este artículo se reporta lo encontrado en el análisis psicométrico realizado al test del DFHBL, específicamente los hallazgos con relación a la confiabilidad y validez de constructo y por contraste de grupos extremos encontrados.

Palabras Clave:

Prueba proyectiva, Test del Dibujo de la Figura Humana bajo la Lluvia (DFHBL), análisis psicométrico, validez, confiabilidad, indicadores de estrés y afrontamiento, adolescentes.

-
- ⁴ *Oly Negrón Cermeño* es Licenciada en Psicología (UCAB) y Especialista en Psicología Clínica (Hospital Militar Dr. Carlos Arvelo). Especializada en Métodos de Evaluación de la Personalidad, en el contexto clínico y organizacional. Docente en Técnicas Proyectivas y Pruebas Gráficas, a nivel de pre y postgrado (UCAB, CIEPI).
Silvia de Jongh Beyer es Licenciada en Psicología (UCAB) y actualmente es estudiante del postgrado de Psicología Clínica Comunitaria de la UCAB.
Daniela Parodi- Herz es Licenciada en Psicología (UCAB) y actualmente se desempeña como Consultora de Recursos Humanos en una empresa transnacional.

Oly Negrón C., Silvia de Jongh B. y Daniela Parodi H.

Abstract

This investigation determined the validity and reliability of the stress and coping stress indicators of the Human Figure Under the Rain Drawing (HFUTRD). In that regard, we administered the HFUTRD test to a group of adolescents of middle and upper-middle socioeconomic level from the Caracas metropolitan area. We report the findings obtained of the psychometric analysis performed on the HFUTRD, specifically those findings related to the reliability and construct validity, and by contrast of the extreme groups found.

Key Words:

Projective test, Human Figure under the Rain Drawing Test (HFUTRD), psychometric analysis, validity, reliability, indicators of stress and coping stress, adolescents.

INTRODUCCIÓN

Actualmente existe un interés creciente por identificar, describir y explicar el fenómeno denominado “estrés” y las estrategias de afrontamiento que los sujetos despliegan ante situaciones desagradables. Inquietud que ha motivado la realización de numerosos estudios que han puesto de relieve la importancia de dicho fenómeno con relación a factores asociados y las consecuencias que genera en distintas poblaciones.

Al respecto, diversos autores han planteado que las presiones y exigencias del entorno pueden ser percibidas e interpretadas como amenazantes, cuando los recursos de los que dispone la persona y esfuerzos que realiza para manejar las demandas son deficientes o ineficientes; lo que conduce a una situación de estrés que puede tener múltiples consecuencias en su equilibrio psicosocial y condición de salud (Lazarus y Folkman, 1986; Guarino y Feldman, 1995; Gavidia y Guarino, 1999; Troconis y Guarino, 1999).

Esto último, resulta relevante al considerar el ritmo de vida acelerado y exigente que poseen las personas que habitan ciudades capitales, quienes continuamente están expuestas al riesgo de sufrir las consecuencias antes descritas si perciben e interpretan las situaciones como estresantes y si sus estrategias de afrontamiento son inapropiadas o ineficientes (Peterson y Hardin, 1997). En particular, se ha encontrado que los adolescentes presentan mayor vulnerabilidad a experimentar estrés por los cambios y demandas característicos de la etapa evolutiva que atraviesan (Ge, Lorenz, Conger, Elder y Simons, 1994; Yanes, 1995).

De modo que, adquiere importancia la posibilidad de aportar una nueva forma de evaluar y apreciar de manera válida y confiable el nivel de estrés y las estrategias de afrontamiento de las que se valen los adolescentes para dar cara a su realidad.

Al respecto, dentro de las distintas formas de medir y evaluar aspectos psicológicos relacionados con el estrés, se destacan las pruebas proyectivas; entre éstas, el test de Dibujo de la Figura Humana (DFH) es una de las más conocidas y usadas en la evaluación psicológica

Oly Negrón C., Silvia de Jongh B. y Daniela Parodi H.

(Tharinger y Stark, 1990). Dicho test puede ser administrado y corregido a través de diversos métodos que plantean una serie de indicadores para la calificación del dibujo.

Diversas investigaciones realizadas con estos métodos de corrección del DFH, reflejan resultados contradictorios en torno a su capacidad para indicar la existencia de problemas emocionales. Específicamente se pone en duda si realmente discriminan entre sujetos con problemas emocionales de ansiedad y estrés de aquellos que no los tienen (Johnson, 1971; Sims, Dana y Bolton; 1983, Tharinger y Stark, 1990; Forrest y Thomas, 1991). Lo que lleva a cuestionar la confiabilidad y validez de dicho test para medir lo antes descrito.

A partir de lo señalado, surge entonces la necesidad de buscar versiones alternativas. En este sentido existe una variación del DFH, denominada test del Dibujo de la Figura Humana bajo la Lluvia (DFHBL), donde se le pide al sujeto que dibuje una persona bajo la lluvia, con el objetivo de obtener la imagen corporal del individuo bajo condiciones ambientales desagradables, para medir el grado de estrés que experimenta la persona y las estrategias de afrontamiento con que cuenta (Oster y Gould, 1987; Querol y Chaves, 1997; Hammer, 1997).

En este sentido, diversas investigaciones plantean que la presencia de lluvia en los dibujos está asociado a una situación desagradable. Burns y Kaufman (1972) en su manual de interpretación del Dibujo de la Familia Kinética, encontraron evidencia clínica de que la aparición de lluvia en los dibujos se asocia con tendencias depresivas en el sujeto que realiza el test. Igualmente, Koppitz (1976, 1991) encontró que el agregado espontáneo de nubes y lluvia en el test del Dibujo de la Figura Humana indica, en niños, un sentimiento de amenaza por el mundo adulto y/o de presión por su entorno; y en adolescentes, un sentimiento de ansiedad, preocupación, inestabilidad, aflicción y/o un estado prolongado de aprensión.

Por lo tanto, al pedir explícitamente que se dibuje una persona bajo la lluvia se introduce un elemento que está asociado a condiciones desagradables del ambiente, y lleva al evaluado a poner de manifiesto en el dibujo las presiones y exigencias bajo las que se encuentre y sus reacciones ante ellas. Dicho planteamiento fue confirmado en una validación de criterio del DFHBL en la que se encontró una alta

correlación entre el grado de estrés reflejado por la cantidad de lluvia dibujada, y el reportado por pacientes adolescentes en una escala de estrés (Verinis, Lichtenberg y Henrich, 1997).

Por su parte, Querol y Chaves (1997) elaboraron un manual de aplicación y corrección del test del DFHBL, donde exponen los diversos indicadores que pueden aparecer en el dibujo y el significado asociado a cada uno de éstos. Estos autores han señalado que las personas con una buena capacidad de adaptación al entorno, que se encuentran en equilibrio emocional y que poseen estrategias para afrontar el nivel de estrés, realizarán dibujos armónicos en el espacio, comprensibles y claros; además al realizar el DFHBL estarán presentes gran parte de los siguientes indicadores: buena identificación en sexo y edad, uso de la hoja en sentido vertical, emplazamiento en el centro de la hoja, secuencia esperada, tamaño mediano, trazo armónico, entero, firme y continuo, presión normal, orientación hacia el frente, presencia de todas las partes del cuerpo de la figura humana, figura humana vestida, integración general de la figura y posición del cuerpo, ausencia de transparencias, lluvia escasa, paraguas cubriendo adecuadamente la persona, impermeable, sombrero y botas. Así mismo señalan que si la persona está experimentando una situación de estrés al realizar el DFHBL aparecerán los siguientes indicadores: emplazamiento en el margen izquierdo o emplazamiento a la derecha y abajo, línea esbozada, presión débil, figura rígida, persona inclinada, persona inconclusa, persona vista desde lejos, postura sentada, acostada o arrodillado, sombreado, repaso de líneas, tachaduras, borrados, nubes, lluvia torrencial, lluvia en forma de gotas como lágrimas y rayos. A su vez, en el manual se explicita que la presencia de algunos de los siguientes indicadores en el DFHBL implica que la persona no tiene capacidad para defenderse: ausencia de paraguas, paraguas pequeño respecto a la figura humana, paraguas volando, paraguas cerrado, paraguas cerrado en el piso, mango del paraguas débil, papel como paraguas y utilización de la mano como paraguas.

De esta forma, el test del DFHBL representa una posible opción de evaluación del nivel de estrés que experimentan y las estrategias de afrontamiento con que cuentan los sujetos cuando perciben e interpretan las presiones y exigencias del entorno como amenazantes, o cuando sus recursos para manejar dichas exigencias son deficientes

Oly Negrón C., Silvia de Jongh B. y Daniela Parodi H.

(Lazarus y Folkman, 1986; Guarino y Feldman, 1995; Gavidia y Guarino, 1999; Troconis y Guarino, 1999).

Dicho aporte resulta relevante ya que permitiría diferenciar con precisión aquellos sujetos que se encuentran en situación de estrés de aquellos que no lo están, además puede dar a conocer sus posibilidades para manejar situaciones estresantes y el tipo de estrategias que emplearía. También, este aporte ayudaría a derivar planes preventivos que disminuyan el efecto del estrés, y/o realizar intervenciones efectivas para remediar sus consecuencias.

Método

Con el fin de determinar si los indicadores para evaluar estrés y estrategias de afrontamiento ante el estrés en el test del Dibujo de la Figura Humana bajo la Lluvia en adolescentes son confiables y válidos, se aplicó el test del DFHBL a una muestra de adolescentes. Dicha muestra se obtuvo mediante un muestreo no probabilístico intencional, al controlar el nivel socio-económico, grado cursado y edad de los sujetos escogidos. De forma tal que se seleccionaron 302 adolescentes, estudiantes en instituciones educativas del área metropolitana de Caracas, de sexo femenino o masculino de NSE medio a medio-alto, esto último se determinó por medio de dos criterios: en primer lugar, la ubicación de los colegios, al tomar como base la clasificación realizada por la Universidad Simón Bolívar (USB) a partir de los datos del censo de 1990 de las distintas comunidades de la ciudad de Caracas, considerando sólo aquellos colegios ubicados en el nivel I o nivel II; y en segundo lugar, se consideró la mensualidad de los colegios ya que tal indicador está asociado al poder adquisitivo de los padres, escogiendo aquellos colegios con mensualidades superiores a Bs.250.000,00. Además los adolescentes que conformaron la muestra cursaban sexto, séptimo u octavo grado del Ciclo Básico, para así garantizar que sus edades estuvieran comprendidas entre 12 y 15 años.

Por su parte, la administración de la prueba se realizó de manera colectiva entregándole a cada uno de los estudiantes una hoja blanca tamaño carta colocada en posición vertical y un lápiz mongol número 2, luego se le pidió que siguieran la siguiente instrucción: “*Dibuje una persona bajo la lluvia*”, sin haber límite de tiempo para su realización.

Luego, los dibujos se corrigieron indicando la presencia o ausencia de los indicadores de la lista de chequeo elaborada por Negrón, de Jongh y Parodi (2002) a partir del manual de aplicación y corrección del test del DFHBL de Querol y Chaves (1997). Tras la fase de corrección de las pruebas se creó una base de datos donde cada uno de los indicadores de la lista de chequeo (Negrón y Cols. 2002) fue una variable y se indicó la presencia (1) o ausencia (0) de éstos en cada dibujo.

Luego, se procedió a realizar el análisis psicométrico de los indicadores de estrés y estrategias de afrontamiento, que constó de la estimación de la confiabilidad y la validez de los mismos.

La estimación de la confiabilidad de los indicadores de estrés y estrategias de afrontamiento se realizó mediante el cálculo de un índice de consistencia interna y un índice de acuerdo entre observadores. El cálculo de la consistencia interna de los indicadores de estrés y estrategias de afrontamiento se estimó a través del coeficiente Theta, el cual permitió obtener una medida de la consistencia de las respuestas de los sujetos a todos los elementos del test. Por su parte, el acuerdo entre observadores es una medida obtenida por la proporción de acuerdo entre observadores debidamente entrenados, al calificar independientemente una muestra de pruebas; obteniéndose un valor numérico denominado índice de concordancia. Para esto, fue necesario seleccionar al azar 20 dibujos de los 302 obtenidos, considerando la proporción de género según el colegio, el nivel de escolaridad y la edad de los sujetos. La corrección de dichos dibujos fue realizada de modo independiente por tres observadores, y una vez corregidos, se calcularon los coeficientes de correlación por parejas de observadores.

Una vez calculada la confiabilidad de los indicadores de estrés y estrategias de afrontamiento se estimó la validez de constructo y la validez por contraste de grupos extremos. Para estimar la validez de constructo de los indicadores de estrés y estrategias de afrontamiento en el DFHBL se realizó un análisis de componentes principales de la lista de chequeo, que utilizó una rotación Varimax y el criterio Káiser para la extracción de los factores. Por último, se realizó la validación por contraste de grupos extremos para los indicadores que conforman la lista de chequeo original del test del DFHBL. Dichas comparaciones de medias para grupos independientes se realizaron con el objetivo

Oly Negrón C., Silvia de Jongh B. y Daniela Parodi H.

de determinar si existen diferencias significativas entre los dibujos que reflejan un alto monto de estrés y poca capacidad de afrontamiento, de aquellos que muestran un bajo nivel de estrés y buena capacidad para defenderse en función de los indicadores. Para esto, fue necesario seleccionar 20 dibujos de la muestra total, respetando las proporciones por género y por edad; de los cuales 10 conformaron el grupo de dibujos “normales” y los otros 10 constituyeron el grupo de dibujos “estresados”; clasificación que se realizó de acuerdo a los indicadores propuestos por Querol y Chaves (1997) característicos de cada grupo y mencionados anteriormente.

Reporte y discusión de resultados

El cálculo de la consistencia interna de los indicadores de estrés y estrategias de afrontamiento se estimó a través del coeficiente Theta, el cual resultó igual a 0.56. Dicho resultado corresponde a una confiabilidad de consistencia interna media, lo que indica que existe una consistencia moderada entre las categorías de la lista de chequeo, y además permite señalar que la medición de los constructos con dicha lista es medianamente confiable. Este resultado puede explicarse por lo planteado por Anastasi y Urbina (1998), quienes señalan que una de las fuentes de varianza de error de este índice es “*la heterogeneidad del área de conducta muestreada*” (p.97). Lo que permite suponer que el test del DFHBL mide diversos constructos psicológicos o aspectos del comportamiento.

Por otra parte, la estimación del acuerdo entre observadores se realizó mediante el índice de concordancia por parejas de observadores; calculándose coeficientes de correlación de los ítems puntuados por parejas de jueces, resultados que se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1: Resultados del Acuerdo entre Observadores

Parejas de Observadores	Correlación	Significancia
1 - 2	0.849	0.000
1 - 3	0.877	0.000
2 - 3	0.806	0.000

Estos resultados reflejan un acuerdo entre observadores medio-alto para cada una de las parejas de jueces, además dichos coeficientes son significativos a un $\alpha=0.10$; lo que indica que la lista de chequeo del DFHBL constituye un instrumento confiable para la recolección de datos, pudiéndose afirmar que es posible calificar de manera precisa y repetible el DFHBL a través de la presencia o ausencia de los indicadores de la lista de chequeo, de modo que dicha lista constituye una herramienta útil para sistematizar la corrección de los dibujos.

Por su parte, los resultados obtenidos mediante el análisis de componentes principales demuestran que la estructura factorial de la lista de chequeo de los indicadores de estrés y estrategias de afrontamiento en el DFHBL es multidimensional; es decir, dicho test mide tres constructos o factores que explican 28.31% de la varianza total de los indicadores. Específicamente, el factor 1 explica 9.98% de la varianza, el factor 2 explica 9.76% de la varianza y el factor 3 explica 8.57% de la varianza. A su vez, la matriz factorial obtenida muestra la saturación de cada uno de los factores o cargas factoriales; a partir de la cual, se seleccionaron aquellos ítems que presentaron cargas factoriales superiores a 0.35, dejando aquellos que explicaron la mayor cantidad de varianza de cada uno de los componentes extraídos. En la Tabla 2 se muestran los ítems seleccionados.

Tabla 2: Indicadores Seleccionados para cada uno de los Factores Extraídos

Factor	Indicador	Carga factorial
1	Línea a continua	-0.880
	Línea a esbozada	0.863
	Sombreado	0.351
2	Manos completas	0.782
	Dedos completos	0.765
	Boca como una línea cóncava	0.431
3	Represión	0.612
	Regresión	-0.606
	Ausencia de paraguas	-0.478
	Ojos adecuados	0.457
	Brazos adecuados	0.351

Oly Negrón C., Silvia de Jongh B. y Daniela Parodi H.

Específicamente, es posible señalar que el factor 1 se refiere a la ansiedad, angustia, inseguridad, estrés y falta de confianza que el sujeto puede experimentar; dado que diversos autores indican que la ausencia de línea continua, la presencia de línea esbozada y la presencia de sombreado en el dibujo, miden lo que anteriormente se menciona, siendo estos indicadores los que caracterizan dicho factor (Koppitz, 1976, 1981; Querol y Chaves, 1997). Además, tomando en cuenta lo señalado por Sims y Cols (1983), quienes plantean que *“la ansiedad es producto de una situación estresante o se asocia en alguna forma a tal condición”* (p.250); es posible suponer, que al medir ansiedad a través del test del DFHBL también se está midiendo estrés.

Por su parte, el factor 2 se caracteriza por la presencia de manos adecuadas, dedos completos y boca como una línea cóncava; al mismo tiempo y en concordancia con lo establecido por ciertos autores, se asocia a los intentos que el sujeto realiza por establecer comunicación con el ambiente, a los deseos de interactuar con el medio, a la búsqueda de contacto, de aceptación, así como también a la cualidad pasiva o activa de dichos intentos; (Koppitz, 1976, 1981; Querol y Chaves, 1997, Querol y Lanci, 1999). Esto último, puede relacionarse con los estudios que señalan que la fuente de mayor estrés durante la adolescencia es la referida a las relaciones interpersonales (Larson y Ham, 1993; Rudolph y Hammen, 1999); lo que permite entender la obtención de un factor vinculado al contacto del adolescente con el mundo que lo rodea. Por lo tanto, los sujetos de la muestra están pendientes de lo que ocurre a su alrededor y se preocupan por establecer un vínculo con los demás, quizás en un intento por formar parte del grupo y en conjunto lidiar con el estrés que genera el temor al rechazo.

Por último, las tentativas de afrontamiento que el sujeto realiza ante el ambiente, el empleo de mecanismos de protección y de control, el uso de recursos internos y una adecuada relación con el medio; se puede vincular con la presencia de los indicadores que caracterizan al factor 3, específicamente: paraguas, represión, brazos adecuados, ojos adecuados y ausencia de regresión (Koppitz, 1976, 1981; Querol y Chaves, 1997, Querol y Lanci, 1999). Vale destacar que los intentos de afrontamiento evaluados por este factor resultan positivos, en tanto le permiten al adolescente utilizar estrategias adecuadas para atenuar el estrés, mantener su adaptación y continuar con su proceso de desarrollo.

Análisis psicométrico de los indicadores de estrés y estrategias de afrontamiento en el test del dibujo de la figura humana bajo la lluvia en adolescentes

En particular resulta favorable la ausencia de regresión como indicador, lo cual hace pensar en un mayor ajuste personal y social.

A su vez, al encontrar que la estructuración del test del DFHBL es multifactorial, se comprobó que el área de conducta muestreada es heterogénea, razón por la cual la consistencia interna obtenida para los indicadores de la lista de chequeo es media; sin que por ello se desestime el valor de dichos indicadores en la evaluación de la vivencia del estrés y las estrategias de afrontamiento.

Por otro lado, al realizar una validación por contraste de grupos extremos, con el objetivo de determinar si existen diferencias significativas entre los dibujos que reflejan un alto monto de estrés y menor capacidad para defenderse, de aquellos que muestran un bajo nivel de estrés y una buena capacidad para defenderse, tomando en cuenta los indicadores de la lista de chequeo, se encontraron diferencias significativas a un $\alpha=0.10$ para los indicadores reflejados en la Tabla 3.

Oly Negrón C., Silvia de Jongh B. y Daniela Parodi H.

Tabla 3: Diferencias Significativas con relación a los Indicadores de la Lista de Chequeo para Grupos Extremos

Indicador	Grupo	Media Grupal	Diferencia	Prueba de igualdad de varianzas de Levene	t	Significancia
Orientación hacia la derecha	Normales	0.30	0.30	F= 47.25 Sig= 0.000	1.964	0.081
	Estresados	0.00				
Brazos borrados	Normales	0.00	-0.30	F= 47.25 Sig= 0.000	-	0.081
	Estresados	0.30				
Lluvia torrencial	Normales	0.20	-0.50	F= 0.987 Sig= 0.334	-	0.024
	Estresados	0.70				
Lluvia escasa	Normales	0.30	0.30	F= 47.25 Sig= 0.000	1.964	0.081
	Estresados	0.00				
Rayos	Normales	0.00	-0.40	F= 216.00 Sig= 0.000	-	0.037
	Estresados	0.40				
Impermeable	Normales	0.60	0.60	F= 216.00 Sig= 0.000	3.674	0.005
	Estresados	0.00				
Botones	Normales	0.70	0.60	F= 5.684 Sig= 0.028	3.286	0.005
	Estresados	0.10				
Regresión	Normales	0.00	-0.30	F= 47.25 Sig= 0.000	-	0.081
	Estresados	0.30				
Ojos adecuados	Normales	0.60	0.50	F= 12.054 Sig= 0.003	2.611	0.020
	Estresados	0.10				
Ojos como puntos	Normales	0.30	0.30	F= 47.25 Sig= 0.000	1.964	0.081
	Estresados	0.00				
Nariz muy marcada	Normales	0.00	-0.30	F= 47.25 Sig= 0.000	-	0.081
	Estresados	0.30				
Cuello grueso	Normales	0.00	-0.30	F= 47.25 Sig= 0.000	-	0.081
	Estresados	0.30				
Brazos adecuados	Normales	0.90	0.40	F= 16.00 Sig= 0.001	2.058	0.058
	Estresados	0.50				

Concretamente, los resultados demuestran que al comparar los grupos extremos de dibujos la presencia de determinados indicadores es significativamente mayor para cada grupo; lo que concuerda con el planteamiento de Oster y Gould (1987), quienes señalan que se espera que las personas que no se sienten abrumadas o que no entren en pánico ante situaciones estresantes, dibujen la figura con ropa y/u objetos protectores, además de poca lluvia; mientras que las personas

que reaccionan de manera desfavorable ante estas situaciones, realizarán figuras sin posibilidades de escape, con mucha lluvia y expuestas a ella.

En este sentido, se encontró que el grupo de dibujos “normales” presentó con mayor frecuencia orientación hacia la derecha, lluvia escasa, impermeable, botones, ojos adecuados, ojos como puntos y brazos adecuados (Figura 1). Mientras que el grupo de dibujos “estresados” presentó en mayor proporción brazos borrados, lluvia torrencial, rayos, regresión, nariz muy marcada y cuello grueso (Figura 2).

Específicamente, la presencia característica en los dibujos “normales” de orientación a la derecha, ojos adecuados, brazos adecuados y lluvia escasa, implica que al introducir el elemento perturbador de la lluvia, el adolescente logra identificar que existe una situación amenazante, contacta con ella, pero no la experimenta como abrumadora, en tanto sabe que puede vivenciarla sin mayores dificultades. En otras palabras, identifica la adversidad, hace uso de sus recursos para afrontarla y es capaz de salir airoso de ella; lo que redundaría en una sensación de bienestar. Además, el agregado espontáneo de impermeable, botones y la presencia de ojos como puntos; señala que el adolescente en un intento de afrontar la condición estresante busca protección y control, además de mostrarse vigilante, pero sereno ante las amenazas del exterior.

En cuanto al grupo de dibujos estresados, la presencia frecuente de lluvia torrencial y rayos, indica que el adolescente percibe el ambiente como amenazante, como agobiante, de modo que sobrepasa los recursos con que cuenta para afrontar tal condición. Además, la presencia de cuello grueso, brazos borrados y regresión, señala la dificultad de control que lleva a un sentimiento de inmovilidad y entorpece la capacidad para actuar efectivamente ante la situación, impidiendo el contacto adaptativo con el medio y promoviendo que el adolescente busque protección en relaciones primitivas que en su momento fueron eficaces para mantener el equilibrio. Esto se relaciona con un conflicto básico de la etapa adolescente como es la disyuntiva entre permanecer en la infancia o hacer frente a un mundo más adulto. Se debate entre la dependencia (regresión) o la independencia (nariz muy marcada) sin tomar una posición definida (Aberastury y Knobel, 1997).

Oly Negrón C., Silvia de Jongh B. y Daniela Parodi H.

Finalmente, y a partir de lo antes mencionado, se concluye que al introducir el elemento estresor de la lluvia, el test del DFHBL representa una posible opción de evaluación del nivel de estrés que experimentan los adolescentes, la manera característica de vivenciarlo, la actitud frente a circunstancias difíciles y las estrategias de afrontamiento con que cuentan; de modo que permite conocer si perciben e interpretan las presiones y exigencias del entorno como amenazantes, así como también si sus recursos para manejar dichas exigencias son eficientes o deficientes.

En general el DFHBL constituye una vía de acceso a la dinámica de la personalidad, mediante el cual se puede construir una imagen más clara de los momentos de estrés por los que atraviesa el adolescente y de los mecanismos de control y afrontamiento que utiliza.

Referencias Bibliográficas:

- Aberastury, A. y Knobel, M. (1997). *La adolescencia normal*. Buenos Aires: Paidós.
- Anastasi, A. y Urbina, S. (1998). *Test psicológicos*. (7ª Edición). México: Prentice-Hall.
- Burns, R. y Kaufman, S. (1972). *Actions, styles and symbols in Kinetic Family Drawings (KFD): Manual*. New York: Brunner/Mazel.
- Forrest, M. y Thomas G. (1991). An exploratory study of drawings by bereaved children. *British Journal of Clinical Psychology*, 30, 373-374.
- Gavidia, I. y Guarino, L. (1999). *Estrés, inmunidad y apoyo social en estudiantes universitarios*. Trabajo de grado de Maestría de Psicología no publicado, Universidad Simón Bolívar, Caracas, Venezuela.
- Ge, X., Lorenz, F., Conger, R., Elder, G. y Simons, R. (1994). Trajectories of stressful life events and depressive symptoms during adolescence. *Developmental Psychology*, 30, 4, 467-483.

Análisis psicométrico de los indicadores de estrés y estrategias de afrontamiento en el test del dibujo de la figura humana bajo la lluvia en adolescentes

- Guarino, L. y Feldman, L. (1995). Estilos de afrontamiento a eventos estresantes en una muestra de estudiantes universitarios *Comportamiento*, 4, 1, 25-45.
- Hammer, E. (1997). *Tests proyectivos gráficos* (2ª Edición). Barcelona: Paidós.
- Johnson J. (1971). Note on the validity of Machover's indicators of anxiety. *Perceptual and Motors Skills*, 33, 126.
- Koppitz, E. (1976). *El dibujo de la figura humana en los niños*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Koppitz, E. (1991). *Evaluación psicológica de los dibujos de la figura humana por alumnos de educación media*. México: Manual Moderno.
- Larson, R. y Ham, M. (1993). Stress and "store and stress" in early adolescence: the relationship of negative events whit dysphoric affect. *Developmental Psychology*, 29, 1, 130-140.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez-Roca.
- Negrón, O., de Jongh, S. y Parodi, D. (2003). *Análisis psicométrico de los indicadores de estrés y estrategias de afrontamiento en el Test del Dibujo de la Figura Humana Bajo la Lluvia en adolescentes*. Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.
- Oster, G. y Gould, P. (1987). *Using drawings in assesment and therapy*. USA: Bruner/Mazel.
- Peterson, L. y Hardin, M. (1997). *Children in distress: a guide for screening children's art*. New York: W.W. Norton & Company.
- Querol, S. y Chaves, M. (1997). *Adaptación y aplicación del test de la persona bajo la lluvia*. Buenos Aires: JVE Psiqué.
- Querol, S. y Lanci C. (1999). *Adaptación y aplicación del test de la persona bajo la lluvia en discapacitados*. Buenos Aires: Psiqué.

Oly Negrón C., Silvia de Jongh B. y Daniela Parodi H.

- Rudolph, K. y Hammen C. (1999). Age and gender as determinants of stress exposure, generation and reactions in youngsters: A transactional perspective. *Child Development*, 70, 3, 660-677.
- Sims, J., Dana, R. y Bolton, B. (1983). The validity of the Draw-A-Person Test as an anxiety measure. *Journal of Personality Assessment*, 47, 3, 250-257.
- Tharinger, D. y Stark, K. (1990). A qualitative versus quantitative approach to evaluating the Draw-A-Person and Kinetic Family drawing: A study of mood and anxiety disorder children. *Psychological Assessment*, 2, 4, 365-375.
- Troconis, M. y Guarino, L. (1999). *Estrés, autoeficacia y afrontamiento en docentes de pre-escolar*. Trabajo de Grado de Maestría de Psicología no publicado, Universidad Simón Bolívar, Caracas, Venezuela.
- Verinis, J., Lichtenberg, E. y Henrich, L. (1997). The draw a person in the-rain: its relation to diagnostic category. En E. Hammer (Eds). *Advances in projective drawing interpretation*. (pp. 335-345). USA: Charles C, Thomas Publisher, Ltd.
- Yanes, R. (1995). Adolescentes qué son, cómo son y qué hacen. *Niños: Revista de Neuropsiquiatría Infantil y ciencias afines*, 29, 77, 81-105.3



Oly Negrón C., Silvia de Jongh B. y Daniela Parodi H.



Prof. Lic. Teresa A. Veccia*

APLICACIÓN DEL TRO EN UNA MUESTRA DE ADOLESCENTES ESCOLARIZADOS: UNA CONTRIBUCIÓN AL ESTUDIO DE LAS DIFERENCIAS EN LA PERCEPCIÓN INTERPERSONAL Y LA CAPACIDAD NARRATIVA

Resumen

En este trabajo se plantea el valor de la Técnica de las Relaciones Objetales de H. Phillipson como especialmente indicada para la evaluación de la percepción interpersonal y la habilidad narrativa en la adolescencia. La muestra se compone de 81 sujetos, 40 varones y 41 mujeres de entre 14 y 17 años (edad promedio 15,37), estudiantes de escuelas públicas y privadas de Buenos Aires capital y conurbano. Para tabular los resultados se aplicó un Sistema Objetivo de Puntuación a las historias obtenidas. Se analizaron las diferencias según género y posición social hallándose que factores ligados a la posición social (educación, estilo de vida, estimulación cultural) influyen la capacidad narrativa mientras que los contenidos temáticos parecen estar más ligados a preocupaciones interpersonales determinadas por el género.

Palabras clave:

Técnica de las Relaciones Objetales- adolescencia- percepción interpersonal- capacidad narrativa- posición social- género.

* Profesora Adjunta Regular a cargo de titularidad en "Teoría y Técnicas de Exploración y Diagnóstico Psicológico-Módulo II-Cátedra II
Dirección: Cabrera 3074 (CP 1186) Buenos Aires, Argentina.
Teléfono: 4-961-6377.
E-mail: tveccia@psi.uba.ar

Teresa A. Veccia

Abstract

This paper proposes to consider the Object Relations Technique by H. Phillipson as specially useful to assess interpersonal perception and narrating ability during adolescence. The research was carried out applying the ORT plates to a sample of 81 students, 41 girls and 40 boys between 14 and 17 years old (Mean Age 15,37) who assist to public and private schools from Buenos Aires city and town. Differences determined by gender and social position were found and analysed. A new Scoring System was applied to deal with the ORT data According to the conclusions social position has a more determinant influence on narrating ability while thematic contents seem to be more influenced by gender concerns.

Key words:

Object Relations Technique- adolescence-interpersonal perception-narrating ability- social position- gender.

INTRODUCCIÓN

La Técnica de las Relaciones Objetales de H. Phillipson es uno de los más refinados y complejos instrumentos proyectivos. A diferencia del TAT¹ de Murray que también explora las fantasías interpersonales, las láminas del TRO presentan figuras más ambiguas en relación al sexo, edad, movimiento y expresión afectiva de los personajes, facilitando así una mayor diversidad en la variación perceptual. Incorpora una serie de propiedades del Rorschach²: sombreado, textura, y color, y llega así a niveles menos sujetos al control consciente que las situaciones temáticas estructuradas del TAT.

Diseñada para dar cuenta de una teoría explícita, la Teoría de las Relaciones Objetales de M. Klein y W. Fairbairn, su exploración de las relaciones objetales es en ella sistemática: consta de tres series de 4 láminas cada una y una lámina en blanco presentada al final. Las situaciones de RO que presentan las láminas son uni-bi-tripersonales y grupales. Cada serie se basa en diferentes niveles del procesamiento perceptual.

La **serie A** se caracteriza por figuras humanas y formas difusas con abundancia de sombreados y texturas. El escenario o entorno de las figuras se presenta sin detalles identificables. Con esta serie se intenta inducir reacciones infantiles, pasivo-dependientes, necesidades y ansiedades primarias y la forma que tiene cada sujeto de enfrentarlas y manejarlas³.

La **serie B** presenta figuras humanas como siluetas oscuras con trazos definidos, enfatizando el contraste blanco-negro, en un clima de amenaza y frialdad. Los objetos del mundo físico están más

1 Test de Apercepción Temática creado por H. Murray y C. Morgan en 1935.

2 Psicodiagnóstico de Rorschach (1921)

3 Algunos autores como Campo (Campo, V., 1993) la vinculan también con ansiedad difusa, sentimientos de culpa y depresión, inhibición o persecución, ampliando así la perspectiva del autor.

Teresa A. Veccia

delineados y disminuye la libertad para interpretar las láminas. Moviliza controles yoicos más maduros.

La **serie C** presenta figuras humanas más diferenciadas, y en forma algo más realista que las otras dos series. Los detalles de realidad son más abundantes que en la serie B, pero la definición disminuye para ofrecer mayor libertad en la interpretación. Incluye el color entremezclado con el sombreado. En la lámina C3 (tripersonal) por ejemplo aparece además un plano intrusivo de color rojo. En esta serie se puede apreciar el grado de integración entre el contenido de realidad y las emociones provocadas por el color.

El supuesto básico de la técnica es que la forma característica en que cada persona percibe el medio es congruente con la forma de manejar sus relaciones interpersonales en las diversas situaciones de interacción que debe atravesar. Las resultantes de dichas interacciones (por ejemplo las historias en respuesta a las láminas del TRO) reflejarán los procesos dinámicos con los cuales el sujeto intenta regular las fuerzas conscientes e inconscientes que operan en su manejo de los temas inherentes a cada situación (Phillipson H., 1983).

La conducta manifiesta aparece pues como el resultado de un delicado equilibrio de fuerzas que operan tanto dentro del individuo como en la situación total (que incluye su historia personal) en la que se encuentra.

Si bien esta técnica ha tenido sus más resonantes logros en el campo clínico con su aporte al diagnóstico y pronóstico de accesibilidad terapéutica y a las tareas de seguimiento, o a las posibilidades de inclusión en grupos terapéuticos (Phillipson, H., 1968, Mampaso - Avila Espada, 1986, Mahmood, Z., 1990, Campo V., 1999). También es mucho lo que se ha hecho en relación a su contribución al estudio de los procesos madurativos en el área de la Psicología del Desarrollo (Coleman, J., 1967, 1994).

Fue el propio Phillipson quien proveyó las bases para un estudio normativo (Phillipson, 1990, op. cit.) tomando dos muestras de sujetos ingleses: 50 adultos (32 masculinos y 18 femeninos) y 40 adolescentes mujeres de una muestra "normal".

Nuestras propias investigaciones (Veccia, 1999, Veccia- Cattaneo, 2000, Veccia, 2001, 2002, Veccia-Cattaneo-Calzada, 2003a, 2003b) nos han llevado a considerar, además de la edad, las diferencias de género y posición social como determinantes del desarrollo en esta etapa de la vida y en este sentido la técnica de Phillipson ha sido de gran valor (Veccia, 2002).

En el año 1998⁴ comenzamos a aplicar el TRO en una muestra no clínica de adolescentes que asistían a escuelas secundarias de la capital. Decidimos homogeneizar la muestra tomando sujetos de una misma clase social, media y media alta, con parecidas condiciones de vida. Buscábamos estudiar la variación interpersonal entre distintas edades de la etapa en un intento de actualización del estudio de Coleman de 1967 traducido y publicado en la Argentina por R. Frank (Frank de Verthelyi, 1983).

Para apreciar los temas de RO subyacentes a la percepción interpersonal, aplicamos el TRO de la siguiente manera: convertimos las láminas en diapositivas, y las proyectamos sobre una pantalla en el contexto de una toma colectiva en la que cada estudiante recibía un formulario impreso con la consigna claramente explicada y discriminada en etapas, y hojas en blanco para escribir la historia que cada lámina le suscitara.

Los chicos que querían tener la lámina cerca o manipularla sencillamente tenían que levantar la mano y algún coordinador se la acercaba (ésta opción casi no fue requerida).

Una primera cosa importante que surge de las observaciones de campo tanto en ese período de la investigación como en el que actualmente llevamos a cabo, tiene que ver con el “clima emocional” de los grupos, bien distinto al de las tomas de pruebas objetivas. En este caso las primeras proyecciones fueron respondidas con chistes, mucho movimiento y excitación, provocaba mucha ansiedad. Nosotros

4 Investigación acreditada por UBACYT, período 1998-2000 “Variación del autoconcepto y la percepción de las relaciones interpersonales durante la etapa adolescente “(Cód:PS-054-T) Director: Prof. Lic.Teresa A. Veccia.

Teresa A. Veccia

temíamos que fueran a contestar cualquier cosa, que se copiaran, que reaccionaran desvalorizando o evitando “la tarea”. Sobre todo porque nuestra experiencia con la técnica procedía de la clínica individual con adolescentes y adultos y no imaginábamos cómo un test tan clínico se adaptaría al contexto grupal escolar. Pero pasados los primeros momentos era sorprendente ver cómo ganaba el silencio al grupo, cada quien se hallaba enfrascado en su mundo interno y “olvidado” de los demás. El resultado fue que no hubo ningún rechazo a las láminas, y no hubo absolutamente ninguna historia que repitiera la de otro compañero.

Encuentro esto muy interesante por dos razones: en primer lugar porque confirma una vez más que el TRO favorece la introspección, enfrenta al sujeto con su propio mundo interno; y en segundo lugar, porque nos indica que resulta altamente indicado y pertinente a la etapa que estamos estudiando todo estímulo que desencadene la imaginación y la fantasía.

Los adolescentes por su propia condición están más cerca del potencial creativo humano y son más dados a expresar sus fantasías.

Ahora bien ¿En qué consisten dichas fantasías? Debemos recordar que solo se obtuvieron textos espontáneos y no hubo interrogatorio posterior, por lo tanto, las respuestas pueden dar cuenta de las temáticas normativas para el grupo en cuestión y su media poblacional, pero no de las marcas subjetivas que cada uno de estos chicos seguramente hubiese podido expresar en un marco diferente de aplicación.

Las historias son escenas que refieren a esquemas de representación interpersonal ligados por un lado a “estereotipos culturales” y por otro a preocupaciones y necesidades propias y menos conscientes. Pero no significa que cada uno de estos chicos se “comporte” necesariamente así como sus historias lo muestran. Sin embargo tendrá al “esquema interpersonal” como norma o tendencia comportamental, de la cual podrá alejarse o acercarse de acuerdo a su propio desarrollo subjetivante y a las circunstancias favorecedoras u obstaculizadoras de su vida y de su entorno.

Aplicación del TRO en una muestra de adolescentes escolarizados: Una contribución al estudio de las diferencias en la percepción interpersonal y la capacidad narrativa

En este artículo y en el marco de una investigación más amplia comenzada en el año 2001⁵ me propongo transmitir algunos resultados obtenidos con la aplicación de las láminas del TRO en adolescentes varones y mujeres de distintas clases sociales, proveyendo de este modo una contribución para la continuidad y ampliación de las investigaciones precedentes.

OBJETIVOS

- Analizar las historias obtenidas como respuestas a las láminas del TRO en relación a los siguientes aspectos formales: roles asignados a los personajes, complejidad en la representación de personas, planteamiento de conflictos y resoluciones a los mismos, vinculando dichos indicadores con la capacidad narrativa de los sujetos estudiados.
- Analizar y comparar los contenidos temáticos (apercepción) más frecuentemente expresados en relación a las situaciones que plantean las láminas.
- Contribuir al desarrollo de normas temáticas en adolescentes.

METODOLOGÍA

Sujetos

La muestra se compone de 81 sujetos: 41 mujeres (50.6%) y 40 varones (49.4%). Con un rango de edad entre 14 y 17 años (*edad promedio*: 15.37 / *d.e.*: 0.94 / *moda*: 16), que concurren a la escuela secundaria o al tercer ciclo de la EGB y Polimodal en el caso de la provincia.

Nuestra investigación se llevó a cabo en escuelas de la Ciudad de Buenos Aires y del conurbano bonaerense, tanto públicas como privadas.

5 Investigación subsidiada por UBACYT, período 2001-2003 "Influencia de la edad, el género y la posición social sobre la percepción de las relaciones interpersonales durante la etapa adolescente". Directora: Prof. Lic. Teresa Veccia. Codirectora: Lic. Beatriz Cattaneo.

Teresa A. Veccia

La participación de los sujetos fue voluntaria. Fueron clasificados teniendo en cuenta la pertenencia a diferentes niveles de estratificación social, según el INDICE DE POSICIÓN SOCIAL (NES) (Rodríguez Feijóo, 1990) que se describirá en el apartado “Técnicas utilizadas”.

	SEXO		NES	
	Mujeres	Varones	Alto	Bajo
N	41	40	43	38
%	50.6	49.4	53.1	46.9

Instrumentos

1) **INDICE DE POSICIÓN SOCIAL (NES)** (Rodríguez Feijóo, op. cit.): es un cuestionario autoadministrable para obtener un índice de nivel económico social de la muestra estudiada. Este índice se basa en tres indicadores: educación, ocupación y estilo de vida del jefe/a de familia. Las 25 preguntas que conforman el cuestionario recaban información acerca de: **datos básicos** (edad, sexo, estado civil y nacionalidad), **educación, ocupación y estilo de vida**. Permite diferenciar estratos económicos en cinco niveles, a saber: nivel I (bajo), nivel II (medio bajo), nivel III (medio), nivel IV (medio alto) y nivel V (alto).

Dado el reducido tamaño de la muestra se agruparon las categorías I-II y III-IV, siendo inexistente el número de sujetos para la V.

El Nivel Económico Social (NES) Alto corresponde a jefes/as de familia con nivel educacional secundario completo y/ o estudios universitarios completos. Agrupa profesionales independientes, empleados jerarquizados, medianos o grandes comerciantes, etc. En cuanto al estilo de vida, habitan en casas propias, tienen personal de servicio y viajan.

El NES Bajo corresponde a grupos familiares cuyo jefe/a tiene un nivel educacional primario completo o incompleto y/o secundario incompleto. Realizan tareas no calificadas o distintos oficios. En cuanto al estilo de vida, viven en barrios humildes, el número de personas que habitan en la casa es mayor o igual al número de ambientes.

Aplicación del TRO en una muestra de adolescentes escolarizados: Una contribución al estudio de las diferencias en la percepción interpersonal y la capacidad narrativa

- 2) **TÉCNICA DE LAS RELACIONES OBJETALES (TRO)** de H. Phillipson. Versión completa de 13 láminas correspondiente a la 4ta. reimpresión hecha por la Editorial Paidós en 1990 en Buenos Aires.

Puntuación

Para aplicar al contexto de la Investigación con grandes números de sujetos se ha diseñado un sistema de puntuación objetiva basándonos en anteriores aportes (Elkan, G., 1988-Frank de Verthelyi, 1983, op. cit.- Coleman, J. C., 1967, op. cit.)

Se obtuvieron **1053 historias** que fueron tabuladas según un **Sistema de Puntuación Objetivo** (Veccia, 2002, op. cit. pp. 126-127) que comprende en total 6 categorías: I. Personajes- II. Manifestación de Afectos- III. Complejidad en la Representación de personas- IV. Interacciones- V. Metas- VI. Estructura de la Historia (conflicto-desenlace-tipo de desenlace-tiempos conjugados).

A su vez, la categoría III (Complejidad en la representación de personas) consiste en una escala de 1 á 5 en la que 1 equivale a “ninguna” (sin atributos : “gente, tipo, chabón, etc.”) y 5 corresponde a “muy alta”, es decir, la suma de edad, sexo, rol, manifestación de afectos y capacidad reflexiva, atribuidos a los personajes.

Los datos fueron ingresados en cargadores informáticos construidos a tal fin y corresponden a las narraciones espontáneas obtenidas a partir de la presentación de las láminas TRO, no hubo interrogatorio posterior. Este criterio ya había sido empleado con anterioridad en otras investigaciones de autores ingleses y argentinos (Coleman, 1967; Elkan, 1988; Frank de Verthelyi, 1983) y facilita el trabajo comparativo ya que elimina el sesgo causado por el estilo propio de cada entrevistador al interrogar.

En este caso y en relación a los objetivos de este estudio anteriormente planteados, se presentará un recorte de algunos aspectos formales y de contenido de los relatos, considerados útiles para evaluar la habilidad imaginativa y los temas más frecuentemente expresados y relacionados con los clisés temáticos.

Teresa A. Veccia

Confiabilidad inter-juez

Dos psicólogos entrenados en el sistema objetivo propuesto puntuaron en forma independiente 15 protocolos del total. El acuerdo logrado abarcó del 60 al 100%, con un promedio de 70.84%. Se logró mayor consenso respecto de las variables I-Personajes, V-Metas y VI-Estructura de la historia. La mayor dificultad se presentó en relación con II- Manifestación de afectos, III- Complejidad y IV-Interacciones.

Procedimiento

Se armaron subgrupos de 5-6 integrantes, cada uno coordinado por evaluadores psicólogos entrenados en la administración de la técnica. Cada grupo contaba con un juego de láminas que era presentado por el coordinador quien tenía instrucciones de responder todas las preguntas que pudieran surgir al presentar la primera lámina, luego se mantuvo en silencio.

Se utilizó la consigna original propuesta por el autor y se estipuló un tiempo aproximado de 5 minutos por historia.

Se realizaron las tomas en salas amplias o bibliotecas escolares aisladas de la actividad del resto de las aulas.

Presentación de Resultados

Los datos obtenidos consisten en las proporciones de cada subgrupo (sexo/NES) que expresan la presencia o ausencia de conflicto y de desenlace, los roles, el grado de complejidad en la representación humana, y los temas más frecuentes para cada lámina. Las láminas fueron agrupadas por series.

Para ilustrar la significación de las diferencias entre estas proporciones se recurrió al "chi cuadrado", que se aplicó en todos los casos con la corrección de Yates (Cortada de Kohan, N. 1994). Se utilizó el paquete estadístico SPSS-10.

Los cuadros 1-6 ilustran las diferencias significativas halladas entre las sub-muestras correspondientes a las *pautas o aspectos formales* de las historias. Los cuadros 7-12 muestran las diferencias significativas

Aplicación del TRO en una muestra de adolescentes escolarizados: Una contribución al estudio de las diferencias en la percepción interpersonal y la capacidad narrativa

en relación a los temas frecuentemente narrados correspondientes a las *pautas de contenido*.

El cuadro 13 resume las diferencias en relación a las respuestas obtenidas frente a la lámina en Blanco. En este caso sólo se ha considerado la capacidad de armar una historia frente a ella.

ASPECTOS FORMALES

Serie A

CUADRO 1: Comparación entre Porcentajes de Presencia de Conflictos y Desenlaces, Roles Específicos y Grado de Complejidad de la Representación Humana en las láminas de la serie A, entre Varones y Mujeres.

	MASC	FEM	Chi 2	p
	%	%		
<i>Conflicto Sí-No</i>	55	70.7	1.52	N.S.
<i>Desenlace Sí-No</i>	22.5	26.8	0.20	N.S.
<i>Roles específicos</i>	32.5	53.6	2.88	<0.05
<i>Complejidad Ninguna</i>	17.5	14.6	0.13	N.S.
<i>Baja</i>	57.5	58.5	0.13	N.S.
<i>Media</i>	25	26.8	0.13	N.S.

Las mujeres asignan significativamente más roles específicos a los personajes de las láminas de la serie A.

CUADRO 2: Comparación entre Porcentajes de Presencia de Conflictos y Desenlaces, Roles Específicos y Grado de Complejidad de la Representación Humana en las láminas de la serie A, entre NES alto y NES bajo.

Teresa A. Veccia

	ALTO %	BAJO %	Chi 2	p
<i>Conflicto Sí-No</i>	67.4	39.2	10.6	<0.05
<i>Desenlace Sí-No</i>	37.2	10.5	6.35	<0.01
<i>Roles específicos</i>	62.7	21.0	12.6	<0.01
<i>Complejidad Ninguna</i>	13.9	18.4	0.98	N.S.
<i>Baja</i>	55.8	60.5	0.98	N.S.
<i>Media</i>	30.2	21.05	0.98	N.S.

Los sujetos de posición económica social (NES) alta expresan más conflictos, proporcionan mayor número de finales a sus historias, y asignan más roles específicos a los personajes de las láminas de la serie A, que los de NES bajo.

No se hallan diferencias significativas en cuanto al grado de complejidad en la representación de las personas.

Serie B

CUADRO 3: Comparación entre Porcentajes de Presencia de Conflictos y Desenlaces, Roles Específicos y Grado de Complejidad de la Representación Humana en las láminas de la serie B, entre Varones y Mujeres.

	MASC %	FEM %	Chi 2	p
<i>Conflicto Sí-No</i>	42.5	58.5	1.49	N.S.
<i>Desenlace Sí-No</i>	27.5	31.7	0.02	N.S.
<i>Roles específicos</i>	30	65.8	9.03	<0.05
<i>Complejidad Ninguna</i>	20	4.87	12.3	<0.02
<i>Baja</i>	70	53.5	12.3	<0.02
<i>Media</i>	10	41.4	12.3	<0.02

Aplicación del TRO en una muestra de adolescentes escolarizados: Una contribución al estudio de las diferencias en la percepción interpersonal y la capacidad narrativa

Las mujeres asignan significativamente más roles específicos a los personajes de las láminas de la serie B. En las mujeres se observa además un mayor grado de complejidad en la representación de las personas.

CUADRO 4: Comparación entre Porcentajes de Presencia de Conflictos y Desenlaces, Roles Específicos y Grado de Complejidad de la Representación Humana en las láminas de la serie B, entre NES alto y NES bajo.

	ALTO %	BAJO %	Chi 2	p
<i>Conflicto Sí-No</i>	74.4	23.6	18.7	<0.01
<i>Desenlace Sí-No</i>	48.8	5.2	18.7	<0.01
<i>Roles específicos</i>	65.1	28.9	9.17	<0.02
<i>Complejidad Ninguna</i>	9.3	42.1	11.9	<0.05
<i>Baja</i>	31.5	55.8	11.9	<0.05
<i>Media</i>	34.8	26.3	11.9	<0.05

Los sujetos de posición económica social (NES) alta expresan más conflictos, proporcionan mayor número de finales a sus historias, y asignan más roles específicos a los personajes de las láminas de la serie B, que los de NES bajo.

En cuanto al grado de complejidad en la representación de las personas se observa que es mayor en el NES alto.

Serie C

CUADRO 5: Comparación entre Porcentajes de Presencia de Conflictos y Desenlaces, Roles Específicos y Grado de Complejidad de la Representación Humana en las láminas de la serie C, entre Varones y Mujeres.

Teresa A. Veccia

	MASC %	FEM %	Chi 2	p
<i>Conflicto Sí-No</i>	45	41.4	0.009	N.S.
<i>Desenlace Sí-No</i>	50	50	0.000	N.S.
<i>Roles específicos</i>	27.5	51.2	3.8	<0.05
<i>Complejidad Ninguna</i>	25	9.7	5.4	<0.05
<i>Baja</i>	57.5	53.6	5.4	N.S.
<i>Media</i>	17.5	36.5	5.4	<0.05

Las mujeres asignan significativamente más roles específicos a los personajes de las láminas de la serie C, que los varones.

Asimismo, en las mujeres se observa un mayor grado de complejidad en la representación de las personas.

CUADRO 6: Comparación entre Porcentajes de Presencia de Conflictos y Desenlaces, Roles Específicos y Grado de Complejidad de la Representación Humana en las láminas de la serie C, entre NES alto y NES bajo.

	ALTO %	BAJO %	Chi 2	p
<i>Conflicto Sí-No</i>	67.4	15.7	19.8	<0.01
<i>Desenlace Sí-No</i>	46.5	10.5	10.8	<0.01
<i>Roles específicos</i>	51.1	26.3	4.22	<0.05
<i>Complejidad Ninguna</i>	6.9	28.9	13.2	<0.01
<i>Baja</i>	51.1	60.5	13.2	N.S.
<i>Media</i>	41.8	10.5	13.2	<0.01

Los sujetos de posición económica social (NES) alta expresan más conflictos, proporcionan mayor número de finales a sus historias, y asignan más roles específicos a los personajes de las láminas de la serie B, que los de NES bajo.

Aplicación del TRO en una muestra de adolescentes escolarizados: Una contribución al estudio de las diferencias en la percepción interpersonal y la capacidad narrativa

En cuanto al grado de complejidad en la representación de las personas se observa que es mayor en el NES alto.

Aspectos de Contenido

Se consignan los contenidos temáticos más frecuentes: cuando en alguna de las sub-muestras comparadas alcanzan el 20% o más.

Serie A

CUADRO 7: Comparación entre los Temas más frecuentes de las Narraciones para las láminas de la serie A, entre Varones y mujeres.

<i>Temas más frecuentes para cada lámina</i>	<i>MASC</i>	<i>FEMEN</i>	<i>Chi 2</i>	<i>p</i>
	<i>%</i>	<i>%</i>		
<i>A1</i>				
<i>Persona sola, solitaria, aislada</i>	35	41.4	0.137	N.S.
<i>A2</i>				
<i>Relación conflictiva en la pareja, peleas, incomprensión</i>	12.1	36.5	5.088	<0.02
<i>A3</i>				
<i>Exclusión de la diada</i>	15	31.7	3.22	N.S.
<i>AG</i>				
<i>Enfermedad, muerte, velatorio, entierro</i>	25	21.9	4.32	N.S.

Las mujeres expresan con mayor facilidad, y de modo más significativo que los varones, temas relacionados con el vínculo de pareja (mayor preocupación interpersonal).

CUADRO 8: Comparación entre los Temas más frecuentes de las narraciones para las láminas de la serie A, entre NES alto y NES bajo.

Teresa A. Veccia

<i>Temas más frecuentes para cada lámina</i>	<i>ALTO %</i>	<i>BAJO %</i>	<i>Chi 2</i>	<i>p</i>
A1 <i>Persona sola, solitaria, aislada</i>	55.8	23.6	7.34	<0.05
A2 <i>Relación conflictiva en la pareja, peleas, incomprensión</i>	37.2	15.7	3.65	<0.05
A3 <i>Exclusión de la díada</i>	16.2	7.8	0.65	N.S.
AG <i>Enfermedad, muerte, velatorio, entierro</i>	27.9	18.4	0.55	N.S.

Los sujetos de NES alto expresan de modo más significativo que los de NES bajo, temáticas vinculadas a la soledad y a los problemas de relación diádica.

Serie B

CUADRO 9: Comparación entre los Temas más frecuentes de las Narraciones para las láminas de la serie B, entre Varones y Mujeres.

<i>Temas más frecuentes para cada lámina</i>	<i>MASC %</i>	<i>FEMEN %</i>	<i>Chi 2</i>	<i>p</i>
B1 <i>Persona sola, solitaria</i>	15	29.2	2.3	N.S.
<i>Robo, secuestro, asesinato</i>	15	12.1	2.3	N.S.
B2 <i>Oposición a una relación amorosa</i>	10	29.2	3.6	<0.05
B3 <i>Exclusión de la díada</i>	25	41.4	13.5	<0.01
<i>Curiosidad, control (espíar)</i>	12.5	17.07	0.071	N.S.
<i>Relación conflictiva en la pareja, peleas, engaños.</i>	7.5	26.8	4.02	<0.02
BG <i>Exclusión del grupo, discriminación.</i>	20	41.4	3.42	<0.05

...estra de adolescentes escolarizados: Una contribución al estudio de las diferencias en la percepción interpersonal y la capacidad narrativa

Las mujeres expresan de modo más significativo que los varones, temas relacionados con la oposición a una relación amorosa, los engaños y peleas en un vínculo diádico, y el quedar excluido o ser separado de una diada y de un grupo.

CUADRO 10: Comparación entre los Temas más frecuentes de las Narraciones para las láminas de la serie B, entre NES alto y NES bajo.

<i>Temas más frecuentes para cada lámina</i>	<i>ALTO</i> %	<i>BAJO</i> %	<i>Chi 2</i>	<i>p</i>
<i>B1 Persona sola, solitaria</i>	9.3	7.8	0.051	N.S.
<i>Robo, secuestro, asesinato</i>	20.9	2.6	4.66	<0.05
<i>B2 Oposición a una relación amorosa</i>	16.2	10.5	0.184	N.S.
<i>B3 Curiosidad, control (espíar)</i>	20.9	7.8	1.78	N.S.
<i>Relación conflictiva en la pareja, peleas, engaños.</i>	11.6	7.8	0.036	N.S.
<i>BG Exclusión del grupo, discriminación</i>	32.5	10.5	4.46	<0.05

Los sujetos de NES alto expresan de modo más significativo que los de NES bajo, temáticas vinculadas a robos, secuestros y asesinatos; y el ser excluido y/ o discriminado de un grupo.

Serie C

CUADRO 11: Comparación entre los Temas más frecuentes de las Narraciones para las láminas de la serie C, entre Varones y Mujeres.

a
la
pe
19

Teresa A. Veccia

<i>Temas más frecuentes para cada lámina</i>		<i>MASC</i>	<i>FEMEN</i>	<i>Chi 2</i>	<i>p</i>
		<i>%</i>	<i>%</i>		
<i>C1</i>	<i>Pobreza, marginalidad</i>	17.5	21.9	0.050	N.S.
	<i>Robo, asesinato</i>	15	12.1	0.002	N. S.
<i>C2</i>	<i>Enfermedad, muerte, suicidio</i>	17.5	26.8	0.551	N.S.
<i>C3</i>	<i>Robo, secuestro, asesinato</i>	20	4.87	2.99	<0.05
<i>CG</i>	<i>Competencia</i>	25	7.3	3.47	<0.05

Los varones expresan de modo más significativo que las mujeres, temas relacionados con el robo, secuestro y asesinato; y con la competencia.

CUADRO 12: Comparación entre los Temas más frecuentes de las Narraciones para las láminas de la serie C, entre NES alto y NES bajo.

<i>Temas más frecuentes para cada lámina</i>		<i>NES alto</i>	<i>NES bajo</i>	<i>Chi 2</i>	<i>p</i>
		<i>%</i>	<i>%</i>		
<i>C1</i>	<i>Pobreza, marginalidad</i>	13.9	5.2	0.87	N.S.
	<i>Robo, asesinato</i>	11.6	5.2	0.38	N. S.
<i>C2</i>	<i>Enfermedad, muerte, suicidio</i>	37.2	10.5	6.35	<0.01
<i>C3</i>	<i>Robo, secuestro, asesinato</i>	27.9	7.8	4.11	<0.05
<i>CG</i>	<i>Competencia</i>	11.6	5.2	0.38	N.S.

Los sujetos de NES alto expresan de modo más significativo que los de NES bajo, temáticas vinculadas a enfermedades, duelos, robo, secuestro y asesinato.

CUADRO 13: Proporción de Sujetos que No arman Historias frente a la Lámina en Blanco (13)

<i>NES ALTO %</i>	<i>NES BAJO %</i>	<i>Chi cuadrado</i>	<i>p</i>
16.27	55.2	11.88	<0.01

...estra de adolescentes escolarizados: Una contribución al estudio de las diferencias en la percepción interpersonal y la capacidad narrativa

Las mujeres expresan de modo más significativo que los varones, temas relacionados con la oposición a una relación amorosa, los engaños y peleas en un vínculo diádico, y el quedar excluido o ser separado de una díada y de un grupo.

CUADRO 10: Comparación entre los Temas más frecuentes de las Narraciones para las láminas de la serie B, entre NES alto y NES bajo.

<i>Temas más frecuentes para cada lámina</i>	<i>ALTO</i> %	<i>BAJO</i> %	<i>Chi 2</i>	<i>p</i>
<i>B1 Persona sola, solitaria</i>	9.3	7.8	0.051	N.S.
<i>Robo, secuestro, asesinato</i>	20.9	2.6	4.66	<0.05
<i>B2 Oposición a una relación amorosa</i>	16.2	10.5	0.184	N.S.
<i>B3 Curiosidad, control (espíar)</i>	20.9	7.8	1.78	N.S.
<i>Relación conflictiva en la pareja, peleas, engaños.</i>	11.6	7.8	0.036	N.S.
<i>BG Exclusión del grupo, discriminación</i>	32.5	10.5	4.46	<0.05

Los sujetos de NES alto expresan de modo más significativo que los de NES bajo, temáticas vinculadas a robos, secuestros y asesinatos; y el ser excluido y/ o discriminado de un grupo.

Serie C

CUADRO 11: Comparación entre los Temas más frecuentes de las Narraciones para las láminas de la serie C, entre Varones y Mujeres.

Aplicación del TRO en una muestra de adolescentes escolarizados: Una contribución al estudio de las diferencias en la percepción interpersonal y la capacidad narrativa

Discusión

En cuanto a los aspectos formales:

Se observa que la “Complejidad Alta” en la representación de personas (asignación de 4 atributos humanos a los personajes) y “Muy Alta” (4 atributos más capacidad reflexiva) no figuran en ningún cuadro comparativo. La primera categoría no fue frecuente en la muestra ni arrojó un nivel estadístico significativo, la segunda fue inexistente. Probablemente esto se deba a varios factores: el número reducido de sujetos, el procedimiento de aplicación de la técnica que se adaptó al contexto de investigación grupal, el pedido de que escriban la historia que complejiza la tarea, las edades de los sujetos que participaron, y también factores tales como posibles estímulos distractores, cansancio, presión por terminar antes, etc. Sería conveniente seguir investigando este aspecto en muestras diversas.

En relación a la Serie A que agrupa a los estímulos más ambiguos y de más difícil resolución, la mayor capacidad para armar historias con presencia de conflicto, desenlace, y atribución de roles específicos caracteriza al segmento de NES alto de la muestra. Presentarían entonces mayores recursos formales para enfrentar situaciones que ponen en juego necesidades infantiles de dependencia, incertidumbre, confusión, etc. y mayor habilidad para transmitirlos.

En cambio tomando la división por sexo, las mujeres sólo lograron diferenciarse de los varones al atribuir más roles específicos a sus personajes. Si bien en este caso la significatividad es menor (.05), siendo esta una muestra reducida, debemos considerarla ya que es una de las condiciones del grado de humanización de los personajes considerado por Phillipson como un indicador de las relaciones maduras del sujeto (Phillipson, H., 1990, op. cit.)

Conviene señalar que la presencia de roles deshumanizados (-H) o animales (A) en esta muestra fue ínfima y en este sentido se corrobora la hipótesis de Coleman de que a mayor salud más riqueza en la percepción y personificación de las figuras (Frank de V, op. cit, p. 192).

Teresa A. Veccia

En las Series B y C se observan tendencias parecidas: dividiendo la muestra por sexo las mujeres aventajan a los varones de modo significativo en dotar a sus personajes de mayor grado de complejización pero no se diferencian significativamente en las otras pautas formales. En cambio al considerar a los sujetos según su posición social puede advertirse un aumento comparativo de la capacidad narrativa en los que pertenecen al segmento alto (que agrupa a varones y mujeres) respecto de las categorías consideradas. También aumenta dicha habilidad si comparamos con el rendimiento del mismo segmento en las láminas de la serie A, de modo que serían los estímulos más definidos y diferenciados los que permiten a este grupo de adolescentes la construcción de historias más ricas.

Si bien estos resultados deberán ser contrastados con muestras más extensas que permitan el cruce de las variables sexo y posición social, y la consideración de más aspectos al evaluar la historia como estructura (por ejemplo: tiempos conjugados, coherencia interna, tipo de lenguaje utilizado, etc), surge de nuestro estudio la necesidad de ponderar la estimulación y recursos con que cuenta el sujeto para responder a este tipo de técnicas.

Por otro lado, y por la importancia que adquiere en el desarrollo contar con los recursos para poder relatar la propia experiencia interpersonal, condición indispensable para aumentar la comunicación, optimizar el intercambio y poder recibir ayuda si es necesario, pensamos que los contextos escolares pueden colaborar en el desarrollo de la expresión de la problemática interpersonal del adolescente estimulando la expansión de dichas capacidades.

Doy a continuación dos ejemplos donde se pueden ver claramente las diferencias entre las posiciones sociales respecto de la habilidad verbal e imaginativa. Ambos relatos provienen de la lámina 1 (serie A).

A) “Un señor que está en el jardín de su casa. Está solo porque su familia se fue a vivir a EEUU y lo dejaron en su país mientras ellos juntaban plata para llevárselo allá. Está triste porque nunca pensó que le iba a suceder esto. Pero pronto estará con ellos.” (Historia escrita por una mujer de 15 años de NES alto).

Aplicación del TRO en una muestra de adolescentes escolarizados: Una contribución al estudio de las diferencias en la percepción interpersonal y la capacidad narrativa

- B) “En primer lugar, esta situación se reduce en una persona con mucha soledad, en la cual nos demuestra la oscuridad de una persona al estar triste”. (Historia escrita por una mujer de 15 años de NES bajo).

En cuanto a los contenidos o temas de R0 presentes en las historias:

En la serie A, las mujeres expresan una preocupación mayor por lo problemas y conflictos al interior de la pareja. Las relaciones románticas constituyen una preocupación pregnante en las mujeres de estas edades quienes muchas veces buscan en la intimidad de la pareja la solución a problemas interpersonales diversos (Veccia, 2002).

Según un estudio de Schulman y Kipnis (Schulman, S-Kipnis, O., 2001) los varones describen mayores niveles de amistad en el romance que las mujeres, ponen mayor énfasis en la atracción física, y recuerdan menor cantidad de problemas y menos experiencias de pérdida en sus relaciones de pareja.

Probablemente los temas conflictivos que dan las mujeres en respuesta a esta lámina estén señalando aspectos más profundos de la vida afectiva de las mujeres de estas edades con sus vaivenes entre las necesidades de autonomía y las necesidades de contacto, dependencia y cercanía (Taradash et al., 2001).

En los sujetos de NES alto, varones y mujeres, se repite esta tendencia en un grado de significatividad algo menor posiblemente porque se unen ambos sexos en la categoría. Aparece en cambio otro tema frecuentemente planteado frente a la lámina A1 que es el referido a la soledad temida, ya que las historias vinculan este estado con contextos emocionales depresivos o disfóricos.

La serie B arroja mayores diferencias entre varones y mujeres respecto del contenido de sus historias. En ellas aparecen: mayor preocupación por la oposición del mundo adulto a la pareja (B2), vivencias de exclusión con respecto de la díada, curiosidad y control (espíar) y proyección de peleas y engaños (B3). Con respecto del grupo (BG) señalan más frecuentemente que los varones la exclusión y la discriminación. Podríamos decir resumiendo, que los conflictos y

Teresa A. Veccia

temáticas edípicas son más claramente expresadas por las mujeres de esta muestra en el clima amenazante y frío de esta serie.

Si consideramos a los mismos sujetos según su posición social los temas que marcan las diferencias son: los contenidos amenazantes (robo-secuestro-asesinato) vinculados a la soledad del personaje en B1, y el rechazo y discriminación por parte del grupo (BG). Mientras que en la serie A los sujetos clasificados en NES alto describían la situación de soledad de A1 con relación a vivencias depresivas, en B1 la reproducen pero relacionándola con amenazas y clima de persecución. De esta manera sus respuestas se ubican dentro de los temas normativos para estas series en relación a la situación de soledad.

Resulta además interesante la repetición de temas en BG referidos a la discriminación por parte del grupo, que aparece también dividiendo la muestra por sexos. De modo que frente a esta lámina de la serie B se comportan de igual manera y expresan la misma preocupación. Convendría preguntarse por la insistencia de estos temas que seguramente están vinculados tal como ya lo hiciera notar el propio Phillipson (Phillipson, H., 1990, op. cit. cap. 1) al interjuego entre factores internos y externos de modo que las realidades cotidianas de estos jóvenes de nuestro medio, plagadas de inseguridad y diferencias sociales, bien pueden intensificar temores y fantasías propias de su momento del desarrollo.

En la serie C, los varones expresan con mayor frecuencia respuestas que destacan los aspectos agresivos y hostiles de la situación interpersonal, sin poder integrarlos con los sentimientos de calidez y confort que también induce la lámina.

La agresión sublimada y simbolizada como “competencia” caracteriza más sus historias que las de las mujeres en la lámina grupal (CG). Si bien son todas respuestas que reproducen el clisé temático de estas láminas, es interesante interrogarse acerca de las improntas que los ideales de género van dejando en la personalidad.

En relación a las mujeres y contrariamente a lo esperado, ya que los resultados de la investigación anterior habían arrojado una amplia diferencia en relación a la capacidad para expresar sentimientos (Veccia, 2002), no hallamos en esta muestra más diferencias

significativas. Algunos puntos a considerar al respecto son: 1) la necesidad de aumentar el número de investigaciones con la técnica que revisen y estudien el valor estimular de las láminas (Falcetti, E.-Lis, A., 1999); 2) el control de las ediciones ya que en Argentina por ejemplo las impresiones de las láminas no lograron reproducir en todos los casos y con exactitud la sutileza de estos estímulos y algunas tonalidades variaron: por ejemplo en C2 aparecen tonos marrones que no están en el original y que pueden inducir asociaciones con suciedad. En el caso de nuestra Investigación tuvimos que tratar también de homogeneizar las ediciones de los juegos de láminas⁶.

Dividiendo por posición social la diferencia más importante que hallamos se refiere a los temas más frecuentes en las historias que responden a la lámina C2. En ellas aparecen historias unipersonales, que remarcan las condiciones de desamparo y desolación del personaje en las distintas variaciones sobre muerte, vejez, suicidio. Dado que la situación de soledad fue tan insistentemente remarcada y expresada por estos adolescentes de posición alta (aparece en todas las series) podríamos plantear que es esta una de las situaciones más temidas al menos en este tramo de la adolescencia y posible fuente de preocupaciones sobre todo entre los jóvenes de determinados estratos sociales.

A modo de ejemplificar los contenidos temáticos, daré como ejemplo una historia frente a la lámina C3: "Tres mujeres inglesas se encuentran reunidas, luego de un asesinato en la misma casa, las cortinas, la lámpara y el reloj se encuentra cubierto de sangre. Exquisito el té exclamó una de las mujeres que se encontraba en el fondo. Habrá que limpiar las paredes y el reloj antes que llegue tu esposo, dijo la mujer que sostenía un vaso en la vitrina donde se encontraba el reloj y la lámpara cubiertas por el fluido de alguna vida que ya no estaba." (Historia escrita por un varón de 15 años de NES alto).

6 Un trabajo actualizado y meticuloso tratando de recuperar los estímulos originales, fue llevado a cabo por M. Shaw, Ph. D., en 1992. Al respecto puede consultarse el website del ORT Institute.

Teresa A. Veccia

Por último, *al analizar las respuestas a la lámina en blanco (13)*, se halla que los sujetos de NES bajo realizan menor cantidad de historias que los de NES alto.

En cambio, no se observa diferencia según género en este sentido.

Estos resultados arrojan, entonces, más evidencia para pensar en una mayor capacidad narrativa en los sujetos pertenecientes a NES alto.

Conclusiones

La expresión de los procesos dinámicos y afectivos de la personalidad en desarrollo puede sufrir la influencia de factores tanto internos como externos. Estímulos socio-culturales diversos tales como la educación, los valores del grupo de pertenencia, etc. influyen sobre la capacidad de imaginar y narrar y deben ser considerados al aplicar técnicas proyectivas temáticas como el Test de Phillipson.

Los contenidos o temas de la apercepción parecen estar más relacionados con el sistema sexo-género y pueden ser más variables. Al parecer muchos de ellos expresan temores y preocupaciones propios de estas edades que deben ser considerados en la implementación de planes y programas tanto educativos como de prevención en salud mental.

Creemos que la contribución de la técnica de Phillipson radica en su enorme sensibilidad para permitir que afloren estos aspectos de la fantasía y los procesos madurativos que caracterizan a diversos grupos de adolescentes.

Mucho queda por hacer con ella y confiamos en que continúen emprendiéndose nuevas y más amplias investigaciones.

Agradecimientos

Al Lic. Javier G. Calzada, Investigador de Apoyo y Ayudante de 1^a adscripto al Proyecto UBACYT 040 con funciones de Coordinador, quien colaboró en el procesamiento estadístico de los datos y en la confección de tablas.

Aplicación del TRO en una muestra de adolescentes escolarizados: Una contribución al estudio de las diferencias en la percepción interpersonal y la capacidad narrativa

A la Lic. Leticia Pedemonte, Investigadora de Apoyo adscripta al Proyecto UBACYT 040, quien colaboró en la tabulación e ingreso de datos a la base.

Referencias Bibliográficas:

- Campo, V. (1999). El Test de Relaciones Objetales de Phillipson: su utilidad para el pronóstico y el seguimiento terapéutico. En: Frank de Verthelyi, R. (comp.) *Nuevos Temas en Evaluación Psicológica*. Buenos Aires: Editorial Lugar.
- Coleman, J. C. (1994). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Ed. Morata.
- (1967). La percepción de las relaciones interpersonales durante la adolescencia. En R. Frank de Verthelyi (comp.) *Actualizaciones en el Test de Phillipson*. Buenos Aires: Paidós.
- Cortada de Kohan, N. (1994). *Diseño estadístico. Para investigadores de las ciencias sociales y de la conducta*. Buenos Aires: Ed. EUDEBA.
- Elkan, G. (1988). Scoring systems for the ORT. *British Journal of Projective Psychology*. Vol. 33, N° 1, pp.138-153.
- Falcetti, E.-Lis, A. (1999). *Phillipson Object Relations Technique: A preliminary study on perceptual aspects of the cards*. Paper in Symposium 65, July 24, XVI International Congress of Rorschach and Projective Methods, Amsterdam, July 19-24, 1999.
- Frank de Verthelyi, R., Celener, G., Fernández, N. (1983). Una aproximación normativa al Test de Relaciones Objetales. En Frank de Verthelyi (comp.) *Actualizaciones en el Test de Phillipson*. Buenos Aires: Paidós
- Mahmood, Z. (1990). The Object Relations Technique (ORT): a review. *Revue de Psychologie Appliquée*, 2° trim., vol. 40, n° 2, pp. 149-163.
- Mampaso, P. & Espada, A. (1986). Análisis de las respuestas características que una muestra de sujetos femeninos diagnosticados

Teresa A. Veccia

de histeria produjeron ante el T.R.O. de H. Phillipson. [Analysis of a characteristic response to Phillipson's O.R.T. given by a sample of female subjects with a diagnosis of hysteria]. *Revista de Psiquiatría y Psicología Médica*, 17(7), 407-433.

Phillipson, H. (1968). Encuadre para el uso terapéutico de los métodos Proyectivos. En Frank de Verthelyi (comp.) *Actualizaciones en el Test de Phillipson*. 1983. Buenos Aires: Paidós.

Phillipson, H. (1990) *El Test de Relaciones Objetales*. Buenos Aires: Paidós.

Rodríguez, N.; Stefani, D.; Schufer de Paikin, M. (1990). Construcción de un índice de posición social. *Interdisciplinaria*, 7 (2), pp. 169-190.

Schulman, S- Kipnis, O. (2001). Adolescent romantic relationship: a look from the future. *Journal of Adolescence*, 2001, Vol. 24, pp. 337-351.

Taradash, J., Connolly, D., Pleper, W., Craig, M. Costa. (2001). The interpersonal context of romantic autonomy in adolescence". *Journal of Adolescence*, 2001, Vol. 24, pp. 365-377.

Veccia, T. A. (1999). Aplicación del TRO al estudio de las relaciones interpersonales en la adolescencia. *Anuario de Investigaciones*, N° VII, pp. 339-354, Fac. de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

————— (2001). *Aplicación de un sistema de puntuación objetivo para el Test de Relaciones Objetales de Phillipson*. VIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

————— (2002). Aplicación del TRO al estudio de las Relaciones Interpersonales en la Adolescencia". En: Veccia, T.(Ed.) *El Diagnóstico de la personalidad. Desarrollos actuales y estrategias combinadas*. Buenos Aires: Editorial Lugar.

Veccia, T.; Cattaneo, B. (2000). Estudio preliminar sobre problemática interpersonal en adolescentes de escuela media". *VIII Anuario de Investigaciones*, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

Aplicación del TRO en una muestra de adolescentes escolarizados: Una contribución al estudio de las diferencias en la percepción interpersonal y la capacidad narrativa

- Veccia, T., Cattaneo, B., Calzada, J., Ibáñez, M. (2002). *Variación de la percepción interpersonal de acuerdo a la edad, el género y la posición social. Resultados preliminares*. IX Jornadas de Investigación, Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.
- Veccia, T., Cattaneo, B., Calzada, J. (2003a). Diferencias en la percepción de las relaciones interpersonales en varones y mujeres de distintas posiciones sociales". *Anuario de Investigaciones*, vol X, pp. 297-304
- Veccia, T., Cattaneo, B., Calzada, J. (2003b, en prensa). Aplicación de las Escalas de Adjetivos Interpersonales de Wiggins en una muestra de adolescentes urbanos. Diseño de una versión adaptada a nuestro medio". *Investigaciones en Psicología. Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, Universidad de Buenos Aires.

*María Alejandra Corredor de Romero**

EL MÉTODO RORSCHACH Y SU APLICACIÓN EN LA POBLACIÓN INFANTIL

Resumen

El presente artículo resume algunas ideas centrales sobre el uso del Método Rorschach en la población infantil. Al respecto, realiza consideraciones sobre la edad en la que puede ser aplicado, la importancia de las normas, los modelos de respuesta y, en especial, el Modelo de Formación de Símbolos de Leitchman, las posibles modificaciones en el proceso de administración así como algunas interpretaciones de las variables del Sistema Comprensivo.

Palabras Clave:

Método Rorschach. Población Infantil

Abstract

This article describes the main ideas for the application of the Rorschach Method in children. Among the key issues addressed in the article are the following: ages in which it can be applied, the importance of the rules and norms, respond models, Leitchman's model for the formation of symbols, possible modifications in the process of administering the Method and interpretations of the Comprehensive System variables.

Key words:

Rorschach Method. Children

* Psicóloga Clínica Comunitaria de la Universidad Católica Andrés Bello. Profesora de las Cátedras de Evaluación Psicológica I y II de la misma Universidad.

María Alejandra Corredor de Romero

A pesar de que se reconoce internacionalmente la utilidad del método Rorschach en el campo de la evaluación psicológica, en Venezuela el material bibliográfico acerca de su aplicación en los niños es bastante escaso. Incluso, en nuestro contexto el Rorschach llega a ser cuestionado como herramienta útil dentro de la batería estándar para la evaluación infantil. Esta situación me incentivó a sintetizar algunas ideas sobre el tema.

Como ocurre con la población adulta, cuando el niño impone su estilo perceptivo frente a las láminas, revela la forma como se desenvuelve en la vida cotidiana, sus pensamientos, sentimientos y actitudes, su aceptación de la realidad, la autoimagen y la forma habitual e idiosincrática de enfrentarse a las situaciones que debe encarar. Hace casi cuatro décadas, Rabin y Haworth (1966) resumían lo anterior al proponer que este método cumple dos importantes funciones cuando se utiliza con niños. En primer lugar, proporciona un cuadro de la personalidad y una aproximación a posibles diagnósticos clínicos. En segundo lugar, arroja información sobre el curso que sigue el desarrollo de la personalidad, es decir, permite conocer si el niño ha alcanzado el grado de control, la capacidad de integración y organización, así como la comprensión emocional que presentan sus contemporáneos. Esta última idea implica que su utilización durante la niñez requiere, además del manejo de las nociones propias del método, el conocimiento evolutivo para poder discriminar entre lo que es previsible o no según la edad.

A partir de estas ideas generales, a continuación organizaré los planteamientos sobre el tema alrededor de los siguientes ejes: Patrones de respuesta y edad de aplicación; el valor predictivo de los datos; posibles modificaciones en la aplicación; y consideraciones acerca de la interpretación.

PATRONES DE RESPUESTA Y EDAD DE LA APLICACIÓN

A lo largo de las décadas recientes, algunos investigadores han establecido patrones de respuestas propios de los niños en diversas edades, a partir de diferentes métodos de administración, corrección e interpretación (Ames, Learned, Metraux, Walter, 1972, Exner, 1995, Campo, 1995, Leitchman, 1996, Silva y Campos, 2000).

Al respecto de este punto, es destacable el esfuerzo de Leitchmam (1996) para proponer una base conceptual que permita delinear la manera como evolucionan las respuestas de los niños a medida que maduran. El autor utiliza la denominación de *Modelo de Formación de Símbolos* para referirse a la secuencia de etapas evolutivas que caracterizan las respuestas a las láminas. Dada la pertinencia para el tema que nos ocupa, sintetizaré brevemente las tres etapas que su modelo recoge.

Etapas I: *El Rorschach Perseverativo.* Caracterizaría a los protocolos de niños alrededor de los dos y medio y los tres años de edad. Para ellos la tarea es difícil puesto que las láminas se les parecen muy poco a los objetos conocidos. Las respuestas tienden a ser arbitrarias y difusas; suelen recoger de manera predominante la expresión afectiva que las láminas o la relación con el evaluador producen. Con frecuencia estos niños repiten las verbalizaciones originales (perseveración automática). Adicionalmente, el proceso de encuesta tiende a confundir a los niños y terminan por dar nuevas asociaciones en vez de clarificar las que dieron con anterioridad. Todo este panorama determina que el evaluador quede con la duda general de si lo que escuchó constituye *verdaderas respuestas*.

Dentro de esta etapa ocurre un fenómeno llamado *protocolo perseverativo modificado*, que pudiera considerarse como el signo de la transición hacia la etapa siguiente. En este caso el niño ya es capaz de decir "no se" frente a algunas láminas, lo que demuestra que realiza consideraciones acerca de las características de la mancha y, por lo tanto, se acerca a la tarea de una manera más madura. En este caso, el niño intenta conseguir características de la mancha que justifiquen su respuesta.

Etapas II: *Rorschach Confabulatorio.* Se identifica en niños alrededor de la edad preescolar. El medio perceptivo se hace más diferenciado y, por tanto, cada lámina es tratada de manera particular; el niño toma aspectos individuales de las manchas para dar sus respuestas. Generalmente son respuestas que utilizan toda la mancha y resultan muy pobres en cuanto a la forma. Con frecuencia se elaboran a raíz de un detalle simple de la lámina y el niño no se preocupa de que otros aspectos encajen (respuestas globales confabulatorias). En estas edades es común que un atributo puede representar el todo; además

María Alejandra Corredor de Romero

se utilizan con abundancia elementos de la fantasía, de manera que en ocasiones las respuestas llegan a ser tratadas como historias, algunas de ellas tan vívidas, que el evaluador puede cuestionarse si el niño mantiene el criterio de realidad.

Uno de los rasgos principales de la aproximación de los niños al Rorschach durante esta etapa es que comúnmente toman la tarea como un juego y por ello pudiera hacerse muy complicado seguir el proceso de administración. En este sentido, si bien la encuesta suele ser más aceptada que en la etapa anterior, el resultado del proceso termina por depender en gran medida de la disposición y humor que el niño tenga para ese momento. De otro lado, si bien prevalece el egocentrismo, los niños aceptan las preguntas y captan que algunas personas no ven las cosas igual que ellos.

También al final de esta etapa se observan signos que señalarían la transición a la fase siguiente; el principal sería la presencia de *combinaciones confabulatorias*: ahora las respuestas pueden incluir más de un detalle, aunque la integración de estos elementos y la forma definitiva aún no alcanzan una representación adecuada.

Etapa III: *El Rorschach*. Se relaciona con la edad escolar. Durante este período se observa que los niños son capaces de comprender las reglas y que se preocupan por seguirlas; captan con exactitud la tarea que se les solicita, por tanto pueden discriminar entre una ocasión para contar historias o jugar y la necesidad de responder a la situación propuesta. De otra parte, exhiben la capacidad para integrar detalles cada vez más realistas e introducen la censura, pues tienen mayor control al dar sus respuestas y son más sensibles frente a la forma como son vistos por el evaluador.

En términos generales, se considera que a partir de este período los niños producen respuestas equivalentes a las que ofrecen las personas de mayor edad; además resulta claro que participan en el proceso de encuesta, de manera tal que el evaluador tiene la confianza de que está obteniendo protocolos válidos y que los mismos pueden ser interpretados.

Un corolario del modelo de Leitchman, significativo para el tema que nos ocupa, es considerar que a partir de los seis o siete años de edad, el niño tendría una capacidad similar al adulto para responder

a la consigna -¿qué podría ser esto?- y que, por tanto, el Sistema Comprehensivo de Exner (SCE) pudiera utilizarse sin hacer grandes modificaciones.

Para finalizar este punto, conviene enfatizar cómo inexorablemente pronunciarse sobre la edad de inicio para la aplicación conduce al tema de los datos normativos que servirían de trasfondo para evaluar a los niños. En correspondencia con lo que viene resumiéndose, Exner (1995) ha producido normas a partir de los cinco años de edad en los Estados Unidos. En el caso venezolano, se cuenta con una aproximación normativa para niños de ocho años (Hernández, Hernández y Murciano, 1995) y para niños de nueve años (Abreu y González, 2001). Se trata de esfuerzos loables, pero que por ahora sólo abren el camino de una labor que los psicólogos especialistas en la evaluación deben culminar.

VALOR PREDICTIVO DE LOS DATOS

Otra de las inquietudes que surgen al utilizar el SCE con niños se puede englobar en la siguiente pregunta: ¿en qué medida un protocolo infantil predice la personalidad futura? Es posible recoger algunos datos que responden a esta interrogante.

Sobre la base de sus estudios normativos de cinco a dieciséis años y en poblaciones adultas, Exner (1978 cp. Campo 1988) encontró que cuatro componentes del SCE presentan una estabilidad considerable desde la niñez; estos son el estilo vivencial, el control emocional, la resonancia afectiva y el índice de egocentrismo. A estos elementos, Campo (1988) agrega un quinto aspecto: el porcentaje de respuestas de calidad formal ajustada. La estabilidad de estos componentes de la prueba permitiría utilizarlos con suficiente confianza para prever rasgos del adulto a partir de protocolos infantiles.

En un resumen acerca de este punto, Weiner (s/f) precisa a partir de los mismos datos normativos, que el grado en el cual los resultados de la prueba aplicada durante la época infantil predicen el funcionamiento de la personalidad en el adulto depende de la edad del niño y hasta dónde pretenda proyectarse la predicción.

María Alejandra Corredor de Romero

En la medida en que se avanza en edad cronológica va aumentando la estabilidad de mayor cantidad de variables, lo cual amplía el conjunto de datos que permiten efectuar predicciones sólidas. Bastan algunos datos para aclarar esto. Entre los 8 y 16 años sólo un elemento de aquellos que arroja la prueba permanece estable (X+); es decir, que el nivel alcanzado en esta variable por la misma persona sería muy similar a los ocho y a los dieciséis años. Entre los 10 y los 16 años muestran estabilidad otros tres aspectos (movimientos activos, V y T) así como entre los 12 y los 16 años (P, M y FM). Entre los 14 y 16 años se agregan otros seis aspectos (FD, movimiento pasivo, R, L, Z y Afr); durante este mismo lapso de edad, trece variables adicionales prácticamente alcanzan los mismos niveles de estabilidad, de forma que a los 14 años solamente tres elementos de la prueba exhiben muy poca estabilidad: m, Y y S, justamente aquellos que reflejan estados de fluctuación, cambios situacionales en las personas.

Existen otros estudios que, por una vía diferente, también evidencian que la conducta de los niños en distintos momentos tiende a ser repetitiva. Por ejemplo, en algunos casos se les ha solicitado a grupos de niños que intencionalmente den respuestas distintas en una segunda administración del Rorschach y se ha encontrado que sólo dos variables reflejan cambios (F y C'); (Thomas y Exner, 1980 cp. Exner, 1992). En esta propensión a manifestar las mismas conductas frente a la prueba reside gran parte del valor empírico del método Rorschach (Exner, 1992).

MODIFICACIONES EN EL PROCEDIMIENTO DE APLICACIÓN

A pesar de que mi inclinación es a seguir el mismo procedimiento propuesto por Exner en el Sistema Comprensivo, algunos autores proponen realizar modificaciones en la administración que vale la pena conocer. Resumiré a continuación las principales.

1. Presentar una lámina muestra que sirva para ejemplificar lo que se quiere que el niño haga.
2. No permitir que el niño de vuelta a la lámina.
3. Permitirle al niño moverse libremente por el consultorio, restándole importancia a la ubicación del evaluador.

4. Dar aliento en todas las láminas con la finalidad de que el sujeto ofrezca más respuestas.
5. Realizar la encuesta después de cada lámina y no al final de la asociación libre.
6. Hacer preguntas más directas (¿cómo se te ocurrió?, ¿por qué?, ¿cómo te vino la idea de...?).
7. Solicitarle al final de la administración que elabore una historia basada en las respuestas de cada lámina.
8. En la fase de encuesta, pedirle al niño que realice un dibujo sobre la lámina en papel transparente, a través del cual muestre lo que vio y dónde lo vio. En algunos casos, esta copia puede ser completada por un dibujo libre (Alvarez y Diaz, 1968).

Hasta ahora no es posible determinar cómo estas modificaciones pueden afectar las respuestas del sujeto. Sin embargo, conocerlas permite plantearse su implementación cuando el juicio y la experticia clínica sugieran la necesidad de facilitar la recolección de los datos o la conveniencia de obtener información más profunda del niño.

CONSIDERACIONES ACERCA DE LA INTERPRETACIÓN

Partiendo de los autores citados a lo largo de este artículo, sintetizaré algunos hallazgos comunes y observaciones clínicas que pueden contribuir a la interpretación de las variables del Rorschach cuando se aplican a la población infantil. Agruparé los datos según algunas de las áreas de análisis que ofrece el Sistema Comprensivo.

CUADRILÁTERO: RECURSOS Y CAPACIDAD DE CONTROL

- Aunque el número de respuestas es muy variable, en la mayoría de los protocolos se alcanza el criterio de validez de 14 respuestas.
- Durante la niñez hallar un valor de Lambda elevado es muy inusual. Cuando ello ocurre, con frecuencia se relaciona con un ambiente familiar donde existe una enorme situación de sobrecarga; también se ha encontrado en niños cuyos padres se encuentran en situación de divorcio.

María Alejandra Corredor de Romero

- Los recursos accesibles suelen estar aumentados, básicamente por las respuestas de color.

TRÍADA COGNITIVA

- Puesto que resulta previsible que los niños sobreestimen sus capacidades, la proporción W:M arroja resultados diferentes. De 5 y 6 años la relación suele girar en torno a 8:1 y entre los 9 y 10 años alrededor de 4:1.
- En cuanto a la Zd, vale la pena mencionar que cuando alcanza valores de +3, lo cual señala la presencia de un niño sobrerincorporador, posiblemente refleja la existencia de ambientes cargados con un elevado monto de exigencia, donde los fracasos y errores son inaceptables. Exner y Sendín (1995) vinculan este resultado con seudomadurez.
- Los fenómenos especiales que suelen aparecer -respuestas INCOM y FABCOM- no llegan a ser de nivel 2. En general, antes de los 8 ó 10 años la sumatoria bruta de los fenómenos especiales puede alcanzar valores algo superiores a 4; ello disminuye de forma paulatina.
- Otro dato muy inusual en niños no pacientes son las respuestas M con calidad formal menos. Tampoco se esperan respuestas de movimiento inanimado antes de los 10 años.

AFECTIVIDAD

- Es previsible que exista menor control de los afectos; por ello se encuentran con frecuencia valores más elevados de CF+C en relación a FC (alrededor de 2:1). Cuando esta relación se invierte también se habla de seudomadurez (Exner y Sendín, 1995).
- Después de los dos o tres años no suelen observarse respuestas de nombrar color.
- Es muy inusual no hallar respuestas de Textura.

- La aparición de respuestas complejas color-sombreado es infrecuente en niños y se vincula con estados depresivos e indicadores de riesgo suicida.
- Otros dos indicadores que se asocian con depresión severa son la disminución en los valores de la proporción afectiva y del índice de egocentrismo. La primera variable nos señala que el niño evita intercambios afectivos enriquecedores para su desarrollo personal, mientras que la segunda apunta a que el niño no se toma como centro y no está atento a sus necesidades. Esto último se identifica en ambientes familiares muy exigentes.

AUTOPERCEPCIÓN Y PERCEPCIÓN INTERPERSONAL

- Encontramos que las respuestas de perspectiva y vista no suelen aparecer antes de los 8 años. En particular, la presencia de respuestas V son un signo de preocupación, pues pudieran señalar que los sentimientos de desvalorización ya son crónicos.
- Antes de los 8 a 10 años, suele aparecer una o dos respuestas MOR. A partir de allí son inusuales. Anne Bar Din (2001) encontró que niños mexicanos pertenecientes a zonas económicas poco favorecidas suelen dar varias respuestas de este tipo.
- Con bastante frecuencia aparecen respuestas PER en los protocolos de niños menores a nueve años.
- Las respuestas de contenido animal suelen ser comunes y las respuestas de contenido humano van aumentando progresivamente a medida que el niño evoluciona cronológicamente. Los contenidos botánica y paisaje también son abundantes previo a los 8 años de edad.

Espero que la síntesis ofrecida en el presente trabajo recoja algo de la multitud de matices que encierra el uso del método Rorschach en la población infantil e incentive en el lector la motivación para explorar sus posibilidades.

María Alejandra Corredor de Romero

Referencias Bibliográficas

- Abreu, M. y González, Y. (2001). *Puntajes característicos de las variables estructurales del Sistema Comprehensivo de Exner en un grupo de niños a partir de las respuestas ante el Test de Rorschach*. Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado, Universidad Católica Andrés Bello. Caracas, Venezuela.
- Álvarez, A. y Díaz, J (1968). *El Rorschach en el niño de tres a diez años. Estudio clínico y genético de la percepción infantil*. Madrid, España: Editorial Aguilar.
- Ames, L., Learned, J., Metraux, B. y Walker, R. (1972). *El Rorschach infantil*. Buenos Aires: Paidós
- Bar Din, A. (2001). *La prueba de Rorschach. Un manual de aplicación pluricultural*. México: Ed. Siglo Veintiuno.
- Exner, J. (1992). Evaluación Rorschach. En Weiner, I. (Ed). *Métodos en Psicología Clínica*. México, D.F: Ed. Limusa.
- Exner, J. y Weiner, I. (1995). *The Rorschach: A Comprehensive System Volume 3: Assessment of Children and Adolescents Second Edition*. USA: Ed. A Wiley- Interscience Publication.
- Exner, J. y Sendín, C. (1995) *Manual de Interpretación del Rorschach Para el Sistema Comprehensivo*. Madrid, España: Ed. Psimática.
- Hernández, F., Hernández, S. y Murciano, A. (1995). *Test de Rorschach en niños de 8 años a partir del Sistema Comprehensivo de Exner*. Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado, Universidad Central de Venezuela. Caracas, Venezuela.
- Leitchman, M. (1996). *The Rorschach. A Developmental Perspective*. New Jersey. USA: Ed. The Analytic Press, Inc.
- Rabin, A. y Haworth, M. (1966). *Técnicas proyectivas para niños*. Buenos Aires. Argentina: Paidós.
- Rorschach, H (1964). *Psicodiagnóstico* (4ta edición). Buenos Aires, Argentina: Paidós.

El método rorschach y su aplicación en la población infantil

- Silva y Campos (2002). Some Rorschach Variables from a normative study with 10 year old Portuguese children. *Rorscharchiana*. 24,110-125
- Vera, C. (1988). *Los niños y el Rorschach. Aspectos clínicos. Investigación y aplicación*. Valencia, España: Promolibro.
- Vera, C. (1995). *Estudios Clínicos con el Rorschach en niños, adolescentes y adultos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Weiner, I (s/f). *Developmental Issues in the interpretation of children's Rorschach*. Teaneck,NJ, USA.

María Daniela Abreu Tilve
Yezenia González Robaina¹

APROXIMACIÓN NORMATIVA PARA NIÑOS CARAQUEÑOS DE NUEVE AÑOS EN EL MÉTODO RORSCHACH

Resumen

El presente artículo permite conocer los datos descriptivos de las variables estructurales del Sistema Comprehensivo de Exner en 100 niños de nueve años del área metropolitana de Caracas, pertenecientes al nivel socioeconómico medio alto y alto. Para ello se analiza la forma de la distribución de cada variable y se establecen los estadísticos descriptivos y la medida de tendencia central más adecuada para representar al grupo, así como las posibles diferencias por género.

Palabras Clave:

Método Rorschach, variables estructurales, población infantil

Abstract

This article shows the descriptive data of the structural variables of the Exner Comprehensive System among 100 children of nine years of age

-
- 1 Tomado del Trabajo Especial de Grado: Puntajes característicos de las variables estructurales del Sistema Comprehensivo de Exner en un grupo de niños a partir de las respuestas ante el test de Rorschach (junio 2001) Asesorado por la Lic. María Alejandra Corredor.
Ma. Daniela Abreu, es Psicóloga de la Universidad Católica Andrés Bello y estudiante del Postgrado de Clínica Mental de la Universidad Central de Venezuela (UCV).
Yezenia González, es Psicóloga de la UCAB, especialista en Evaluación Dinámica de la Personalidad de la Universidad de Barcelona y en Clínica Infantil (ISEP-Barcelona).

María Daniela Abreu Tilve y Yezenia González Robaina

from the Metropolitan Area of Caracas. The children are from a medium to high economic and social level. The distribution of each variable is analyzed and the descriptive statistics, key tendencies and potential differences that represent the sample are established.

Key Words:

Exner Comprehensive System- Children

INTRODUCCIÓN

Actualmente existe una preocupación difundida acerca de las posibles desventajas y ventajas que pueden presentarse cuando un individuo debe ajustarse y competir dentro de una cultura diferente a la suya. De ahí, que distintos autores consideren que las influencias culturales de los sujetos se manifiestan inevitablemente en la ejecución de las pruebas psicológicas.

En este sentido, resulta importante considerar las variables culturales en la evaluación psicológica pues permiten incrementar la confiabilidad y la validez de las evaluaciones transculturales dándole además un significado a la interpretación de los hallazgos psicológicos (Casullo, 1998).

Específicamente, el Psicodiagnóstico de Rorschach es frecuentemente aplicado en diferentes países, distintas edades y niveles de inteligencia reflejándose también la incidencia de la cultura en las respuestas de los distintos sujetos ante el test.

Ephraim (1996) plantea que el Sistema Comprensivo de Exner ha resultado útil y válido en la evaluación de la personalidad y el diagnóstico clínico en variedad de grupos etnoculturales, al evidenciarse empíricamente su capacidad para poner de manifiesto las características propias de cada población, lo que ha llevado a que se realicen cada vez más investigaciones transculturales; entre ellas la realizada por Exner y Weiner (1995), la de Silva (1988), el estudio de Guntert y Nascimento (1996) el de Larraz y Valero (1988; c.p. Vinet, 2000) y la de Sendín (1981).

Por su parte, en Venezuela cabe señalar las realizadas por Ephraim, Acevedo, Alvarez y Rueda (1993), la de Ephraim, Riquelme y Occupati (c.p. Ephraim, 1996) y el estudio realizado por Hernández, Hernández y Murciano (1995).

Con relación al género, Weiner (1998) establece que no hay diferencias en las características estructurales de personalidad que se infieren de las respuestas dadas al Rorschach tanto por hombres como por mujeres; sin embargo, existen diferencias en las implicaciones que estas características tienen de acuerdo a lo esperado socialmente para cada género.

María Daniela Abreu Tilve y Yezenia González Robaina

Es así como a partir de lo descrito, se observa la necesidad de acumular una base de datos normativos que sean representativos y específicos para hombres y mujeres de diferentes culturas, edades y niveles socioeconómicos, lo cual contribuiría a la generalización de los estándares normativos y proporcionaría una sensibilidad demográfica en la interpretación de los resultados del Rorschach como instrumento de evaluación de la personalidad (Weiner, 1998).

De esta manera, la presente investigación pretende realizar una aproximación al conocimiento de los patrones de respuesta de un grupo de niños venezolanos, como una forma de colaborar al conocimiento de la influencia cultural en las pruebas proyectivas y de las características propias de los venezolanos, con el fin de que se puedan establecer los datos normativos del Sistema Comprehensivo de Exner para el Test de Rorschach en niños de nueve años, permitiendo al clínico realizar comparaciones interindividuales sin la necesidad de recurrir a datos normativos de otros países.

MÉTODO

Se administró el Método Rorschach a 100 sujetos de 9 años de edad pertenecientes a ambos sexos, de nivel socio económico medio-alto y alto, no pacientes del Área Metropolitana de Caracas.

El muestreo utilizado para la selección de los sujetos que conformaron la muestra fue intencional, siguiendo la técnica de “bola de nieve” y la modalidad de muestreo por conglomerado.

A través de la técnica de “bola de nieve” se reunieron 42 niños de la muestra, de los cuales 22 fueron niñas y 20 niños, conformando estos el 42% del total. Se contactaron individualmente a los sujetos, localizando, en principio, un pequeño grupo cercano a los evaluadores que permitió establecer conexiones con otros niños.

El muestreo por conglomerados se utilizó para seleccionar a siete colegios del área metropolitana de Caracas y reclutar al 58% restante de los sujetos, el cual estuvo constituido por 28 niñas y 30 niños, obteniéndose para su evaluación, una autorización por parte de los

padres. La muestra quedó conformada por grupos equivalentes para ambos géneros.

A los representantes de los sujetos de la muestra se les administró la escala Graffar para corroborar su pertenencia al nivel socioeconómico medio alto y alto. Es así como todos los sujetos cumplieron con las mismas características de edad, nivel socioeconómico, nacionalidad y carencia de diagnóstico clínico.

Para estimar la confiabilidad entre observadores se utilizó el cálculo del porcentaje de acuerdo, dividiendo el protocolo en ocho segmentos de codificación, entendidos como: Localización y Calidad Evolutiva, Pares, Determinantes, Calidad Formal, Contenidos, Populares, Puntajes Z y Códigos Especiales. Posteriormente se seleccionó al azar el 35% de las respuestas de todos los protocolos, lo cual constituyó 855 respuestas, las cuales fueron codificadas por cada uno de los examinadores y dos jueces expertos. El porcentaje de acuerdo varió entre 0,56 y 0,86 lo cual corresponde a una confiabilidad media y media alta.

ANÁLISIS

Con el objetivo de conocer los Puntajes Característicos de las Variables Estructurales del Sistema Comprehensivo de Exner se procedió a realizar un análisis exploratorio para cada variable el cual permitió conocer la forma en la que se distribuían los datos, determinar la normalidad de los mismos y así establecer la medida de tendencia central que represente a todas las puntuaciones del grupo.

Las variables que se distribuyen de forma normal son Proporción Afectiva (Afr), Ajuste Convencional ($X+\%$) y Forma Única ($Xu\%$), siendo la Media Aritmética la medida de tendencia central representativa para estas variables. En relación a las otras variables del Sistema, es necesario utilizar la Mediana como el estadístico que representa de forma más adecuada al grupo, dada la ausencia de normalidad en estas distribuciones, siendo la medida de dispersión la Desviación Mediana (Dm).

A continuación se presentan los Estadísticos Descriptivos de la muestra estudiada:

María Daniela Abreu Tilve y Yezenia González Robaina

Tabla 1: Estadísticos Descriptivos de niños de 9 años No Pacientes del Área Metropolitana de Caracas (N=100).

Variable	Media	DT	Min	Máx	Frec	Mediana	Dm	Moda	Asim	Ku
R	24,42	9,19	14	50	100	21	7,06	16	1,028	0,301
W	7,83	5,09	1	32	100	7	4	5	1,69	4,57
D	12,05	7,44	0	33	99	10	6	6	0,53	-0,66
Dd	4,5	3,56	0	23	97	4	2	3	2,24	7,43
S	2,09	1,61	0	6	79	2	1	0	0,32	-0,92
DQ+	4,95	5,95	0	47	90	4	3	3	4,31	26,17
Dqo	17,42	8,27	0	46	97	16	6,3	13	0,67	0,9
DQv	1,84	1,79	0	8	80	1	1,24	1	1,46	2,03
DQv/+	0,28	0,82	0	6	16	0	0,28	0	4,41	24,29
DQ+FQ-	1,12	1,47	0	7	55	1	1,02	0	1,75	3,19
DQoFQ-	5,56	3,88	1	29	100	5	2,62	3	2,64	12,75
DQvFQ-	0,47	0,79	0	4	33	0	0,47	0	1,99	4,36
Fqxo	9	4,17	2	21	100	8	3,29	6	0,74	0,046
Fqxu	8,24	4,5	0	26	98	7	3,38	6	1,06	1,95
FQx-	7	3,79	0	19	99	7	2,92	7	0,84	0,66
FQxsin	0,006	0,27	0	2	5	0	0,06	0	5,09	28,06
Fofo	4,81	3,08	0	16	96	4	2,33	4	0,92	1,11
FQFu	4,37	3,27	0	15	95	3	2,55	2	1,01	0,85
SQxo	0,55	0,71	0	3	43	0	0,36	0	1,07	0,42
SQxu	0,78	1,14	0	5	57	0	0,78	0	1,64	2,39
SQx-	0,5	0,74	0	3	36	0	0,5	0	1,26	0,56
MQxo	1,28	1,28	0	5	64	1	1	0	0,82	-0,49
MQxu	0,81	1,12	0	7	48	0	0,81	0	2,29	8,51
MQx-	0,81	1,23	0	7	46	0	0,81	0	2,33	7
M	2,84	2,76	0	17	79	2	2,04	0	1,8	5,96
Ma	1,53	1,86	0	10	60	1	1,35	0	1,72	4,26
Mp	1,31	1,42	0	7	66	1	0,99	0	1,48	2,65
FM	2,87	2,56	0	18	91	2	1,75	1	2,46	11,24
M	1,51	1,85	0	10	60	1	1,31	0	1,69	3,73
FM+m	4	3,77	0	28	98	4	2,58	1	2,81	14,53
A	4,2	3,56	0	20	89	3	2,64	3	1,41	3,1
P	2,71	2,1	0	9	88	2	1,67	1	0,78	0,32
FC	1,26	1,57	0	10	37	1	1	0	2,44	9,34
CF	2,08	2,24	0	10	72	1	1,64	0	1,4	1,79
C	0,21	0,49	0	2	17	0	0,21	0	2,38	4,95

Aproximación normativa para niños caraqueños de nueve años en el
Método Rorschach

Sum C	3,55	2,88	0	12	86	3	2,81	2	0,99	0,69
WGSumC	3,02	2,58	0	13	86	2,75	1,98	0	1,16	1,71
FC'	0,82	0,91	0	3	51	1	0,78	0	0,69	-0,71
C'F	0,54	1,04	0	6	27	0	0,54	0	2,41	7,17
C'	0,007	0,29	0	2	6	0	0,07	0	4,57	22,49
Sum C'	1,43	1,52	0	9	69	1	1,95	0	1,83	5,45
FT	0,15	0,5	0	3	10	0	0,15	0	3,75	14,81
TF	0,12	0,47	0	4	9	0	0,12	0	6,03	44,74
Sum T	0,27	0,72	0	4	15	0	0,27	0	3,14	10,41
FV	0,29	0,62	0	3	21	0	0,29	0	2,24	4,63
VF	0,12	0,38	0	2	10	0	0,12	0	3,39	11,69
Sum V	0,42	0,79	0	4	27	0	0,42	0	2,19	5,04
YF	0,49	0,84	0	5	33	0	0,49	0	2,42	8,07
Sum Y	1,35	1,87	0	10	59	1	1,11	0	2,47	7,41
Sum SH	3,47	3,72	0	25	90	2	2,39	1	2,76	11,69
Fr	0,15	0,45	0	3	12	0	0,15	0	3,79	17,17
rF	0,007	0,29	0	2	6	0	0,07	0	4,57	22,49
Fr+rF	0,22	0,61	0	4	1	0	0,22	0	3,6	15,81
FD	0,63	0,85	0	3	42	0	0,3	0	1,21	0,58
F	12,89	7,07	2	36	100	10,5	5,35	9	1,19	1,58
-2	5,8	4,76	0	26	7	5	3,3	2	1,64	3,49
3r+(2)/R	0,89	1,84	0	12,3	100	0,25	0,76	0	3,57	15,75
Lambda	1,83	2,47	0,1	20	100	1	1,21	0,75	4,64	29,51
EA	5,86	4,52	0	30	100	5	3,28	6	1,87	7,1
es	7,83	6,68	1	53	100	6	4,15	6	3,54	29,58
Punt D	-0,63	1,33	-5	3	100	0	0,89	0	-1,11	2,56
Adj D	-0,3	1,03	-3	3	100	0	0,68	0	0,028	1,11
Adj es	7	4,35	2	36	100	6	2,85	4	3,31	19,09
Intelect.	0,55	0,9	0	4	100	0	0,55	0	1,86	3,46
Zf	9,8	5,75	0	43	100	9	3,88	6	2,33	10,73
Zd	-0,91	9,44	-55	17,5	100	2	5,58	2	-3,72	20,48
Zsum	30,66	19,79	1	137	100	28,25	13,54	19	2,11	8,09
Z est.	30,54	19,89	0	148	100	27,5	13,3	17	2,51	11,87
Complj.	2,94	3,3	0	24	62	2	2,28	0	2,92	15,75
Compl.Col SH	1,5	0,97	0	5	23	1	0,9	1	2,12	6,53
Afr.	0,53*	0,16	0,2	0,92	100	0,53		0,5	0,182	-0,29
Populares	4,18	1,81	0	8	98	4	1,44	4	-0,16	-0,47

X+%	0,37*	0,12	0,1	1	100	0,37		0,33	1,1	4,28
X-%	0,29	0,11	0	0,6	100	0,26	0,09	0,21	0,24	-0,22
Xu%	0,33*	0,11	0	0,64	100	0,34		0,38	-0,33	0,82
S-%	0,007	0,11	0	0,5	100	0	0,07	0	1,47	1,31
Aislamiento/R	0,14	0,11	0	0,57	100	0,12	0,08	0	0,92	1,16
H	2,62	2,53	0	6	86	2	1,59	2	2,49	9,48
(H)	1,33	0,97	0	5	65	1	1	0	2,12	6,53
Hd	2,04	2,12	0	10	73	2	1,56	0	1,45	2,32
(Hd)	0,58	0,56	0	3	40	0	0,58	0	3,36	12,12
Sum H	4,71	3,34	0	17	93	4	2,51	3	1,08	1,67
Hx	0,2	0,56	0	3	14	0	0,2	0	3,36	12,12
A	10,06	4	2	21	100	10	3,08	10	0,62	0,33
(A)	0,24	0,53	0	2	17	0	0,24	0	2,18	3,88
Ad	2,63	3,1	0	16	75	2	2,01	0	2,01	4,56
(Ad)	0,005	0,26	0	2	4	0	0,05	0	5,77	35,93
An	0,74	1,1	0	6	45	0	0,74	0	2,26	7,1
Art	0,42	0,75	0	3	29	0	0,42	0	1,86	2,89
Ay	0,007	0,29	0	2	5	0	0,01	0	4,56	22,23
Bl	0,13	0,56	0	3	16	0	0,23	0	2,74	7,63
Bt	0,94	1,09	0	5	57	1	0,8	0	1,45	2,67
Cg	2,43	4,75	0	13	20	2	1,59	1	1,56	4,63
Cl	0,13	0,36	0	2	11	0	0,13	0	2,84	7,92
Ex	0,19	0,48	0	2	15	0	0,19	0	2,6	6,1
Fi	0,59	1,06	0	5	34	0	0,59	0	2,32	5,75
Fd	0,24	0,49	0	2	19	0	0,24	0	1,97	3,18
Hh	0,56	0,85	0	5	32	0	0,56	0	2,1	6,44
Ls	1,31	1,56	0	9	60	1	1,11	0	1,8	5,23
Na	0,48	0,9	0	6	31	0	0,48	0	3	13,1
Sc	1,08	1,46	0	10	58	1	0,92	0	2,9	13,41
An+Xy	0,72	1,1	0	6	46	0	0,72	0	2,31	8,1
Idio	0,92	1,35	0	6	48	0	0,92	0	1,86	3,18
DV1	0,003	0,17	0	1	3	0	0,03	0	5,6	29,9
INCOM1	2,85	2,19	0	11	88	2,5	1,71	1	1,04	1,42
INCOM2	0,2	0,53	0	3	14	0	0,2	0	3,04	10
DR1	0,25	0,57	0	3	16	0	0,25	0	2,53	6,67
FAB1	0,63	1,01	0	6	38	0	0,63	0	2,33	7,93
FAB2	0,12	0,41	0	2	9	0	0,12	0	3,59	12,66
ALOG	0,25	0,61	0	4	19	0	0,25	0	3,36	14,89

Aproximación normativa para niños caraqueños de nueve años en el
Método Rorschach

CONTAM	0,004	0,24	0	2	3	0	0,04	0	6,68	47,66
Sum6	4,11	2,91	0	16	97	4	2,19	1	1,29	2,46
EE1										
Sum6	0,34	0,57	0	4	22	0	0,34	0	2,65	7,51
EE2										
SumPond 6	12,47	10,61	0	65	97	10	7,25	6	2	5,94
AG	0,31	0,77	0	4	17	0	0,31	0	2,72	7,33
COP	0,27	0,58	0	2	18	0	0,27	0	2,37	5,82
MOR	0,61	1,12	0	7	36	0	0,61	0	3	12,03
PER	0,86	1,5	0	8	35	0	0,86	0	2,29	5,98

* El estadístico representativo es la Media Aritmética.

Para establecer las diferencias entre el grupo de niñas y el de niños se utilizó la prueba de U de Mann-Whitney, encontrándose que las variables en las que difieren los grupos son en las respuestas de Forma Sombreado Difuso (FY), en las de Calidad Formal Negativa de las respuestas de Forma (FQf-) y en las de Forma Pura Convencional (F+%). A continuación se presentan los Estadísticos Descriptivos de las variables diferenciadas por género:

Tabla 2: Diferenciación de Variables según el Género

Niñas:

Variable	Media	DT	Min	Máx	FREC	Mediana	Dm	Moda	Asim	Ku
FY	1,04	1,44	0	8	27	1	0,64	0	2,65	10,21
FQf-	3,02	2,12	0	10	46	3	2,2	3	0,92	1,14
F+%	0,43	0,19	0,13	1	100	0,4	0,11	0,4	1,05	1,69

Niños

Variable	Media	DT	Min	Máx	FREC	Mediana	Dm	Moda	Asim	Ku
FY	0,64	1,47	0	9	16	0	1,04	0	4,13	21,52
FQf-	4,28	2,6	0	13	48	4	1,94	6	0,76	1,12
F+%	0,34	0	0	0,67	100	0,35	0,15	0,33	-0,42	0,63

En el análisis de datos se evidencia como algunas de las variables analizadas, resultan poco frecuentes en los protocolos de los niños de nueve años, comportándose como constantes al arrojar como únicos valores 0 y 1:

Tabla 3: Variables Constantes

DQv/+FQ-	FQx+	MQx+	MQxsin	SQx+	SQxsin
Y	V	T	Sx	Xy	Ge
DV2	DR2	CFB	AB	CP	PSV
Cn					

En relación con las Constelaciones, el 10% de la muestra evidenció como positivo el Índice de Esquizofrenia (SCZI). El Índice de Depresión (DEPI), el de Hipervigilancia (HVI) y el de Estilo Obsesivo (OBS) resultaron positivos cada uno en un 4%; mientras que el 32% de los niños, obtuvieron positivo el Índice de Inhabilidad Social (CDI).

Discusión de resultados por agrupaciones

Con respecto al Control y la Tolerancia al Estrés los hallazgos encontrados evidencian que los niños de la muestra disponen de menos recursos que los niños Norteamericanos, para manejar y controlar ciertas situaciones.

Los venezolanos, al igual que los norteamericanos, reflejaron cierto malestar interno de tipo ideativo, que resulta crónico y persistente, producto de estados de insatisfacción de necesidades básicas. Dicho malestar se ve aumentado ante la presencia de factores situacionales, siendo las niñas de la muestra las que tienden a reaccionar más ante situaciones de este tipo, logrando sin embargo ejercer un control cognitivo sobre ellas.

Así mismo, evidenciaron una capacidad mayor que la de los niños norteamericanos para tolerar las tensiones, pues poseen suficientes recursos en los que apoyarse, de modo que sólo ante circunstancias de estrés intenso prolongado o inesperado podrían fallar sus controles de manera significativa. Lo anterior, pudiese ser indicador de un nivel de desarrollo mayor que pudiera alejarlos de las experiencias propias

de su edad y convertirse en un patrón prematuro de control que sería un signo de pseudomadurez.

Igualmente se evidenció, que a diferencia de los norteamericanos y contrario a lo esperado para su nivel evolutivo, los niños de la muestra carecen de respuestas que indiquen necesidad de cercanía y contacto emocional, poseen una forma más madura y socialmente apropiada para modular el afecto y expresar sus sentimientos y tienen un menor deseo o interés por procesar estímulos afectivos. Por otra parte, los sujetos estudiados presentan una mayor búsqueda de independencia y autoafirmación, acentuando los componentes más individuales de su personalidad.

A diferencia de la muestra norteamericana, los niños venezolanos presentan más experiencias emocionales confusas de placer y malestar, que les generan un sufrimiento importante. También presentan una tendencia menor en comparación con los Norteamericanos a externalizar los componentes afectivos.

Con respecto a las relaciones interpersonales, evidenciaron tener problemas para enfrentarse eficazmente a las demandas comunes de su entorno social, lo cual sugiere la presencia de un déficit para todo lo relacional, que los hace proclives a tener problemas de interacción con los que lo rodean. Tienden así a establecer relaciones personales más superficiales y poco duraderas, mostrándose frecuentemente como sujetos distantes, y menos sensibles a las necesidades e intereses del otro; con tendencia al conflicto y la insatisfacción. Como punto a favor, la percepción que tienen de los otros seres humanos y de sí mismos, a diferencia de la muestra norteamericana, está basada en elementos de la realidad a partir de experiencias de intercambios, lo cual favorece una adecuada adaptación e interpretación de la realidad.

Su falta de habilidad los hace vulnerables al rechazo, conduciéndolos con mayor frecuencia a presentar sentimientos de desvalimiento o baja autoestima. En las relaciones que establecen con los otros son menos activos en sus contactos, pero sin llegar a asumir un rol sumiso en la relación; tienden a enfrentarse al mundo relacional en ocasiones con una modalidad de evitación/ negación, reemplazando las situaciones desagradables por otras que pueda manejar a su antojo, al utilizar la fantasía.

María Daniela Abreu Tilve y Yezenia González Robaina

Tienden a ser menos cooperadores en sus relaciones que los niños norteamericanos, siendo también menos agresivos que aquellos en sus contactos.

En su autopercepción, a diferencia de los niños Norteamericanos, tienden a no tomarse a sí mismos como foco de atención y a considerarse inferiores o inadecuados a la hora de compararse con los demás.

Con relación a la Tríada Cognitiva, los venezolanos presentan una mayor flexibilidad ideativa, en comparación con los niños de Norteamérica, y una menor capacidad para la reflexión y la organización de los recursos asequibles. También poseen una mayor tendencia a utilizar la ideación de una forma ideográfica y más personal, lo cual sugiere, más que una separación de la realidad, la presencia de percepciones poco comunes que se ajustan de alguna manera al estímulo.

Asimismo, son menos convencionales en sus percepciones que los niños norteamericanos; siendo las niñas las que tienden en mayor medida, a mantener el ajuste convencional de sus percepciones, tendiendo los niños por su parte, a realizar más distorsiones del campo estimular.

En comparación con lo encontrado en la muestra norteamericana, los sujetos estudiados poseen una disminución en el interés o esfuerzo dedicado al procesamiento de los datos al utilizar formas más económicas, sencillas y prácticas de responder, adoptando así, una forma aceptable, pero sin grandes esfuerzos para la resolución de problemas.

Es así como los niños de la muestra evidenciaron ser subincorporadores, tendiendo en mayor medida a examinar la situación problema de forma apresurada, sin seguir ningún método y no procesando adecuadamente la información indispensable, lo cual, pudiera ocasionar que sus decisiones sean prematuras y en ocasiones erradas.

Presentan un déficit mayor en comparación con los norteamericanos, en la actividad de análisis y síntesis de los elementos del campo estimular tendiendo a la simplificación, lo que complica el manejo de

la estimulación emocional compleja. Así mismo, se evidencia una tendencia mayor que la encontrada en la muestra Norteamericana, a enfocarse excesivamente en aspectos poco relevantes, tendiendo a sesgar y perder la visión del conjunto.

Finalmente, se observó que los niños Venezolanos al igual que los Norteamericanos, poseen un nivel de aspiraciones mayor a los recursos y capacidades que presentan, lo cual reflejaría la sobreestimación característica del nivel evolutivo según la cual tienden a plantearse objetivos ilusorios.

Referencias Bibliográficas:

- Casullo, M. (1998). *La evaluación psicológica: Modelos, técnicas y contexto sociocultural*. Conferencia impartida en la VI Conferencia Internacional de Evaluación Psicológica. España.
- Ephraim, D., Acevedo, E., Alvarez, C. y Rueda, S. (1993). Diferencias nacionales en la frecuencia de respuestas populares y comunes al Rorschach: Un estudio de sujetos venezolanos. *Revista de la Sociedad Española de Rorschach y Métodos Projectivos*. 6, 28-35.
- Ephraim, D. (1996). *El Método Rorschach en la actualidad*. Primera edición. Caracas, Venezuela: Monte Ávila Editores Latinoamericana
- Exner, J. (1994). *El Rorschach un Sistema Comprehensivo*. Vol. 1. Madrid: Psimática.
- Exner, J. y Weiner, I. (1995). *The Rorschach: A Comprehensive System: Assesment of children and adolescent* Vol. 3. Second Edition. USA: Wiley Interscience.
- Hernández, F., Hernández, S. y Murciano A. (1995). *Test de Rorschach en niños de ocho años a partir del Sistema Comprehensivo de Exner*. Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado, Universidad Central de Venezuela. Caracas, Venezuela.
- Sendín, C. (1981). *Identification of Popular responses among Spanish adults*. Paper present at the 10th International Congress of Rorschach and Projective Techniques, Washington, D.C.

María Daniela Abreu Tilve y Yezenia González Robaina

Vinet, (2000). The Rorschach Comprehensive System in Iberoamerica. En R. Dana *Handbook of Cross Cultural and Multicultural Personality Assessment*. (pp. 5-16). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Weiner, I. (1998) *Principales of Rorschach Interpretation*. Ed. Erlbaum Associates.

Gustavo Estrada H.
Tony Sousa D.

DIFERENCIAS ENTRE ADOLESCENTES CON TRASTORNO DE CONDUCTA Y ADOLESCENTES SIN TRASTORNO DE CONDUCTA A TRAVÉS DEL MÉTODO RORSCHACH¹

Resumen

Se exploraron las diferencias en cuanto a características de personalidad, medidas a través del Método Rorschach, en dos grupos de jóvenes varones de 15 a 17 años de nivel socioeconómico bajo. Uno de los grupos se encontraba compuesto por 50 jóvenes diagnosticados con trastorno de conducta (TC) el segundo grupo estaba conformado por varones sin trastorno de conducta (STC). Se encontró que los adolescentes TC, al compararlos con los STC, tienden a presentar una modulación pobre de sus afectos, a no reconocer sus necesidades de cercanía y dependencia interpersonal, a valorarse y centrarse menos en sí mismos y tienden a demostrar expresiones agresivas de carácter encubierto.

Palabras Clave:

Método Rorschach, Trastorno de Conducta.

1 Tomado del trabajo especial de grado titulado "Diferencias entre adolescentes con trastorno de conducta y adolescentes sin trastorno de conducta en el Psicodiagnóstico de Rorschach según el Sistema Comprehensivo de Exner". Asesorado por la Lic. María Alejandra Corredor de Romero.

Gustavo Estrada es Licenciado en Psicología (U.C.A.B., 2002), Trainer en Dinámicas de Grupos del Instituto de Crecimiento Experiencial (I.D.C.E.). Tony Sousa es Licenciado en Psicología (U.C.A.B., 2002)

Gustavo Estrada H. y Tony Sousa D.

Abstract

The differences in personality characteristics were explored through the Rorschach Method in two groups of 15 to 17 year-old-adolescents, of low socioeconomic status. One of the groups was made up of 50 boys diagnosed with Conduct Disorder (CD/TC), the second group was conformed by adolescents without Conduct Disorder diagnosis (WCD/STC). It was found that CD adolescents, in comparison with the WCD group, tend to present a poorer modulation of their affects, they do not recognize their need for proximity and interpersonal dependency, they value themselves poorly and have less chance of looking inside themselves and tend demonstrate concealed aggressive expression.

Keywords:

Rorschach Method, Conduct Disorder

INTRODUCCIÓN

El Rorschach es uno de los instrumentos más usados por los evaluadores que siguen una postura conceptual psicodinámica para el diagnóstico y comprensión de los trastornos psicológicos (Campo, 1995; Gacono y Meloy, 1994; Exner y, Pont Amenós, 1998), su uso se ha extendido hasta ser incluido en la batería de evaluación clínica en el caso de los trastornos de conducta, por lo que se han realizado estudios que intentan determinar qué variables de este test se relacionan de manera más consistente con la presencia de este trastorno.

Gacono y Meloy (1994), utilizando el método de Rorschach, a través del Sistema Comprensivo de Exner (1990), en 100 adolescentes norteamericanos diagnosticados con trastorno de conducta, encontraron que éstos producen protocolos con una cantidad de respuestas adecuadas a los datos normativos (Promedio de R: 21.58) donde los varones producen una cantidad ligeramente menor de respuestas (M: 20.37), además muestran puntuaciones Lambda (L) altas con promedio de 1.99, lo cual indicaría un nivel de defensa alto ante la situación de evaluación, al igual que una tendencia a no involucrarse con la tarea y resistencia a la evaluación mediante técnicas poco estructuradas.

En cuanto a las características estructurales se encuentran estilos de personalidad ambiguaes con alta frecuencia (48% para los varones), otro porcentaje importante (37%) presenta un estilo introversivo y en menor proporción se presentan estilos de personalidad extraversivos (15%); mostrando así una mayor frecuencia de estilos vivenciales ambiguaes que en los adolescentes sin trastorno de conducta.

Con respecto a sus características afectivas, presentan mayor cantidad de sentimientos disfóricos y desagradables (Determinante de sombreado difuso, Y) que los adolescentes normales. Los adolescentes con trastorno de conducta modulan de manera deficiente sus afectos, logrando una inadecuada filtración de la cantidad de afecto demostrada y la adecuación al contexto de dicha expresión (Proporción de uso del color: $CF + C > FC$), en comparación con los adolescentes sin

Gustavo Estrada H. y Tony Sousa D.

trastorno de conducta (cuya proporción de uso del color tiende a ser $FC > CF + C$), que muestran preferencia a modular sus respuestas afectivas de manera apropiada para el contexto.

Olin y Keatinge (1998) realizaron un estudio con niños y adolescentes con trastorno de conducta y encontraron los siguientes indicadores que los diferenciaban de los adolescentes no pacientes. Entre estos había un aumento de Color Puro (C), Color-Forma (CF), Respuestas de Contenido Animal (A), Lambda (L) y aumento del código especial PER, así como incremento de respuestas con contenido agresivo (AG) y espacios en blanco (S). Asimismo, se encontró disminución en el número de respuestas y en la proporción de respuestas de forma pura con calidad formal positiva (F+%), también se encontró un alto porcentaje de rechazo a las láminas. Esto demuestra que los jóvenes con trastorno de conducta suelen ser resistentes y defensivos ante la situación de prueba y cuando se logra su cooperación evidencian impulsividad en la expresión de sus emociones, altos niveles de interacciones agresivas y una aproximación egocéntrica hacia el ambiente.

Gacono y Meloy (1994) en sus investigaciones encontraron que los jóvenes con Trastorno de Conducta no esperan interacciones cooperativas con los otros y, paradójicamente, producen menos códigos especiales de Agresión (AG), en su lugar producen códigos de agresión encubierta como Contenido Agresivo (Ag c), Agresión Pasada (Ag past) y Agresión Potencial (Ag pot) en mayor frecuencia que los adolescentes sin diagnóstico de trastornos psicológicos.

Baity y Hilsenroth (1999), realizaron un estudio donde agruparon los códigos de Holt: Agresión de Proceso Primario (A1) y Agresión de Proceso Secundario (A2) (1997 c.p. Baity y Hilsenroth, 1999), los códigos de Gacono y Meloy (1994): Ag past y Agc, y los códigos de Exner (2001): MOR y AG, y proponen dos grandes factores. El factor FI que representa la agresión que indica un nivel más primitivo e intenso de manifestaciones agresivas, y se encuentra compuesto por los códigos MOR, Ag past y A1. El segundo factor hallado fue denominado factor FII y representaría un nivel de agresión socialmente más tolerable, y que se encuentra compuesto por los códigos AG, Ag c y A2.

Diferencias entre adolescentes con trastorno de conducta y adolescentes sin trastorno de conducta a través del Método Rorschach

Al respecto de estos hallazgos se encontró que los sujetos con perturbaciones importantes del comportamiento, generalmente relacionados a manifestaciones agresivas (Trastorno de Conducta y Trastorno de Personalidad Antisocial) solían responder con mayor frecuencia a los códigos correspondientes al factor FI.

En otra investigación llevada a cabo por Smith, Gacono y Kaufman (1997), en 45 adolescentes se encontró que aquellos con Trastorno de Conducta no tienden a intelectualizar de manera frecuente (índice de intelectualización menor a los adolescentes sin trastorno de Conducta) y a la vez, producen deslices cognitivos que pudieran ser pasados por alto durante un rutinario examen mental (alta frecuencia de códigos especiales DV 1 y 2, y DR 1 y 2) y que no son frecuentes en la muestra de adolescentes no pacientes.

Asimismo, se encontró una menor frecuencia de la variable T (sombreado textura) en los adolescentes con trastorno de conducta (12% de los protocolos), con respecto a los adolescentes de la muestra normativa sin trastorno (88% de los protocolos), debido a que este es un indicador de apego y reconocimiento de las necesidades de afecto y contacto interpersonal (Exner, 2001), se supone que los adolescentes con trastorno de conducta se enganchan menos en relaciones cercanas y reconocen en menor medida sus necesidades de cercanía y afecto que los adolescentes sin diagnóstico.

Loving y Russell (2000), examinaron una serie de variables del sumario estructural de 66 transgresores juveniles de la ley, encontrando datos congruentes con los reportados por anteriores investigaciones, con respecto a la variable T, ésta se encontraba con menor frecuencia (o ausente) en aquellos jóvenes con historia de violaciones legales persistentes que en aquellos sin historia policial.

A la vez estos autores reportan la existencia de un patrón consistente de respuestas en el que los individuos con trastorno de conducta e historial extenso de ofensas legales (robos, asesinatos y delitos sexuales) proporcionaban protocolos con un número considerablemente mayor de respuestas de reflejos (rF o Fr) que en aquellos jóvenes sin historial policial, signo de una autopercepción grandiosa y excesiva atención volcada sobre sí mismos sin considerar las necesidades y deseos del otro.

Gustavo Estrada H. y Tony Sousa D.

En cuanto a las investigaciones realizadas en Venezuela, referidos a este tema, Corredor (2000) realizó un estudio de casos en 7 niños diagnosticados con trastorno de conducta, en donde, utilizando el método Rorschach como uno de los instrumentos, encontró datos consistentes con las investigaciones internacionales, como una pobre modulación de los afectos ($FC < CF + C$), excesiva centración en sí mismos (Índice de egocentrismo elevado) y una demostración muy primitiva de la agresividad, con respecto a lo esperado por su nivel evolutivo.

Otra investigación local es la conducida por Fernández y Méndez (1999), en la que se exploraron las características de las Relaciones Objetales y Respuestas Agresivas en 18 adolescentes homicidas de 14 a 17 años de edad, reclusos en instituciones penales, cuyas puntuaciones se compararon con las de los adolescentes de otro estudio y las normas propuestas por Exner. Las autoras reportan que los adolescentes solían tener una menor tendencia a reconocer sus necesidades de afecto ($T = 0$ en el 78% de la muestra), y solían dar Respuestas de Contenido Agresivo (Ag c en 83% de los protocolos) con mayor frecuencia que todas las demás respuestas agresivas propuestas por Gacono y Meloy (1994).

Se ha visto que el Rorschach puede introducir con alta probabilidad valiosas diferenciaciones entre los jóvenes con trastorno de conducta y aquellos sin trastorno de conducta. Sin embargo la bibliografía acerca de la posibilidad de que el Rorschach realice estas distinciones en poblaciones distintas a las norteamericanas, como la venezolana, es poca, por ello resulta relevante observar si los resultados de las investigaciones antes nombradas se confirman en una población con características culturales diferentes.

Al mismo tiempo las investigaciones que se han realizado y se reportan en la bibliografía clínica, no incluyen grupos control en el diseño (Exner y Weiner, 1995; Ornberg y Zalewski, 1994), debido a que en Norteamérica se cuenta con una aproximación importante a los datos normativos de la población general, en las variables arrojadas por el Rorschach, y estos datos son los que se usan para establecer comparaciones con los resultados obtenidos en grupos clínicos.

Es entonces el propósito de esta investigación, explorar la existencia de diferencias entre las variables del sumario estructural del Método Rorschach de adolescentes con Trastorno de Conducta y sin Trastorno de Conducta, para lo cual se hará énfasis en las variables de personalidad usualmente estudiadas: egocentrismo, nivel de madurez de la expresión agresiva (Primitiva-Elaborada), capacidad para modular cognitivamente las expresiones emocionales y la capacidad de reconocer y manifestar sus necesidades de afecto (Baity y Hilsenroth, 1999; Gacono y Meloy, 1994; Pantle y cols., 1994; Smith y cols., 1997).

MUESTRA

Se utilizó una muestra de 100 adolescentes varones de 15 a 17 años de edad seleccionados de la población mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional, en función de las variables a controlar, 50 de los cuales (Grupo TC) están diagnosticados con trastorno de conducta, de nivel socioeconómico bajo, que se encuentran reclusos en el Centro de Diagnóstico y Tratamiento Ciudad de Caracas, de atención a menores inscrito al Instituto Nacional de Atención al Menor y al Adolescente (INAMA). Los 50 sujetos restantes (Grupo STC) son varones de 15 a 17 años, de nivel socioeconómico bajo sin trastorno de conducta, no reclusos en centros del INAMA y estudiantes en liceos públicos en la zona metropolitana de Caracas, a los cuales se realizó una entrevista breve (30 min) y se le aplicó Método Rorschach siguiendo los lineamientos expuestos por Exner (2001).

Los protocolos obtenidos fueron codificados y corregidos luego de la aplicación. Se trabajó en conjunto con un asesor asegurando de esta forma el acuerdo en las codificaciones. Seguidamente, se calcularon las fórmulas y derivaciones del Sumario Estructural mediante el *Rorschach Profiler* de *Prodigious Software*, se realizó la matriz de datos correspondiente y se calcularon las pruebas estadísticas pertinentes.

Para garantizar la validez y confiabilidad de los resultados se realizó un procedimiento de codificación conjunto de los protocolos, basado en la validez de proceso, el procedimiento consistió en tres pasos:

Gustavo Estrada H. y Tony Sousa D.

1. Todas las variables del protocolo eran codificadas por el evaluador.
2. Todas las variables del protocolo eran codificados por el investigador colaborador.
3. Todas las variables del protocolo eran codificadas por el asesor y sus correcciones eran discutidas con los investigadores en reuniones periódicas, según las necesidades de los evaluadores.

Se calculó el coeficiente Kappa de confiabilidad en las variables utilizadas para la comprobación de hipótesis, obteniendo valores que oscilaban entre 0.823 y 1.000.

RESULTADOS

Egocentrismo: Se calculó el coeficiente de Correlación Parcial de Pearson para distribuciones continuas y dicotómicas, encontrándose una asociación negativa media baja ($r = -.267$ y $P = .008$) asumiendo la hipótesis unidireccional, lo cual significa que las variables se encuentran relacionadas, al controlar el efecto del número de respuestas (R) sobre la relación. La dirección de esta relación es opuesta a la planteada por las hipótesis, ya que en la muestra analizada, se nota que pertenecer al grupo TC correlaciona negativamente con valores altos en el índice de Egocentrismo, mientras que pertenecer al grupo control o STC parece relacionarse con valores más altos en este índice. Refinando el análisis de esta relación se evidencia que la diferencia encontrada obedecía, principalmente, al aumento del índice por la variable Respuesta de Pares, en donde se observó que el grupo STC daba con mayor frecuencia estas respuestas que el grupo TC, siendo esta diferencia estadísticamente y gráficamente significativa ($U\text{-Mann Whitney} = 722.00$, $P = .000$)

Maduración de la expresión agresivas: Se aplicó un análisis de tablas cruzadas obteniendo el resultado siguiente:

Tabla 1. Resultados de la Tabulación cruzada Grupo*Ho Factores Agresión.

		Ho F's			Total	
		FI = FII	FI > FII	FII > FI		
Grupo	Sin Trastornos de Conducta	Total Datos	7	6	37	50
		% entre Grupo	14.0%	12.0%	74.0%	100.0%
		% entre Ho F's	50.0%	54.5%	49.3%	50.0%
		Std. Residual	.0	.2	-.1	
	Trastorno de Conducta	Total Datos	7	5	38	50
		% entre Grupo	14.0%	10.0%	76.0%	100.0%
		% entre Ho F's	50.0%	45.5%	50.7%	50.0%
		Std. Residual	.0	-.2	.1	
Cuenta total		14	11	75	100	
Total % entre Grupo		14.0%	11.0%	75.0%	100.0%	

En cuanto a esta variable se encontró que la distribución de tabla obtenida no se diferencia significativamente de la esperada por azar, obteniendo un Chi cuadrado de 0.104 ($P = .949$), y unos residuales de valores ínfimos, esto indica que los datos no parecen agruparse en torno a ningún factor específico, distribuyéndose en éstos de manera azarosa. Dado lo llamativo de los resultados y la discrepancia entre los resultados esperados y los obtenidos, se realizó un análisis de las variables implicadas en las agrupaciones de Baity y Hilsenroth (1999).

En primer lugar se obtiene que los resultados están influidos por la baja frecuencia que presentan las variables (Ag past y A2) así mismo se descubrió una relación significativa ($r^*c = .382$) entre pertenecer al grupo TC y dar respuestas de tipo Agc, es decir los adolescentes con trastorno de conducta tienden a dar más respuestas de Contenido Agresivo (media = 2.58) que los que no tienen este trastorno (media = 1.84), esta se muestra como la única variable, de las contempladas por los autores citados con anterioridad, que se relaciona con la presencia/ausencia del trastorno en la muestra estudiada. La hipótesis con respecto a la distribución de los factores de agresión no es respaldada por los datos.

Modulación de la expresión emocional: Se aplicó un análisis de tablas cruzadas obteniendo lo siguiente:

Tabla 2. Resultados de Tabulación Cruzada Grupo*Ho Color

		Ho FC			Total	
		FC = CF + C	FC > CF + C	FC < CF + C		
Grupo	Sin Trastornos de Conducta	Total Datos	7	31	12	50
		% entre Grupo	14.0%	62.0%	24.0%	100.0%
		% Entre Ho FC	36.8%	72.1%	31.6%	50.0%
		Std. Residual	-8	2.0	-1.6	
	Trastorno de Conducta	Total Datos	12	12	26	50
		% entre Grupo	24.0%	24.0%	52.0%	100.0%
		% entre Ho FC	63.2%	27.9%	68.4%	50.0%
		Std. Residual	.8	-2.0	1.6	
Total		Cuenta Total	19	43	38	100
		% entre Grupo	19.0%	43.0%	38.0%	100.0%

El cálculo del Chi cuadrado (14.869) da como resultado una relación estadísticamente significativa entre las variables, ya que la distribución de la tabla difiere ($P = .001$) de la esperada por azar, es decir, el arreglo de los datos es explicado por una asociación alta entre las variables, representada por un Coeficiente Phi de .381 ($P = .001$). En cuanto a la direccionalidad de la relación se observa, en un análisis de los residuales y los porcentajes, que la mayor variación es aportada por las celdas correspondientes a las proporciones $FC > CF + C$ y $FC < CF + C$, teniendo los adolescentes del grupo STC una mayor presencia de la proporción $FC > CF + C$, y los adolescentes del grupo TC una mayor presencia en la celda $FC < CF + C$.

Los porcentajes de adolescentes que se ubican en la celda $FC = CF + C$, son minoría estadística y representan la menor variación de la distribución esperada por azar. La presencia de los STC en la celda $FC < CF + C$ es explicada por la mayor frecuencia de la variable CF (Media = 1.12) antes que por el aporte de la variable C (media = 0.16). Mientras que la relación opuesta se da en el grupo TC observándose una mayor frecuencia de la variable C (media = 0.34) en comparación con el grupo STC. Estos resultados confirman la hipótesis planteada en la investigación, los jóvenes con trastorno de conducta suelen dar proporciones de modulación de los afectos con predominancia del lado $CF + C$, antes que del lado FC o proporciones de tipo $FC = CF + C$.

Reconocimiento de las necesidades de afecto: La variable T se dicotomiza de acuerdo a su significación clínica y se obtiene lo siguiente:

Tabla 3. Resultados de la Tabulación Cruzada Grupo*T.

		Ho T		Total	
		T = 0	T = 1		
Grupo	Sin Trastornos de Conducta	Total Datos	29	21	50
		% entre Grupo	58.0%	42.0%	100.0%
		% entre Ho T	37.7%	91.3%	50.0%
		Std. Residual	-1.5	2.8	
	Trastorno de Conducta	Total Datos	48	2	50
		% entre Grupo	96.0%	4.0%	100.0%
		% entre T	62.3%	8.7%	50.0%
		Std. Residual	1.5	-2.8	
Total		Cuenta Total	77	23	100
		% entre Grupo	77.0%	23.0%	100.0%

Se obtiene un Chi Cuadrado (20.384) significativo ($P = .000$) demostrando una distribución de tabla significativamente distinta a la esperada por azar y se representa una asociación ($\Phi = -.451$ $P = .000$) media entre los datos, en donde estos se ordenan de forma que los adolescentes con trastorno de conducta tienden a dar menos

Gustavo Estrada H. y Tony Sousa D.

respuestas de Textura ($T = 0$ en 96% de los casos) y los del grupo STC tienen mayor tendencia a darla ($T > 0$ en 42% de los casos). La hipótesis concerniente al reconocimiento de las necesidades de afecto se ve confirmada por los datos obtenidos, los adolescentes con trastorno de conducta utilizan con menor frecuencia, que los que no lo tienen, la información de sombreado de la lámina para dar respuestas de textura. Un dato de interés se denota en la baja frecuencia que presenta esta variable en el grupo STC (42%) cuando la comparamos con la esperada de acuerdo a datos normativos de muestras tomadas de países diferentes (80%).

OTROS HALLAZGOS

Dada la gran cantidad de información que se puede extraer de los protocolos de este test se realizaron diversos cálculos exploratorios, en donde se encontraron relaciones entre ciertas variables y los grupos estudiados cuya relevancia clínica y teórica merece una mención especial. Se presentan a continuación las relaciones observadas controlando el efecto del número de respuestas en los protocolos.

Estilo Vivencial: Se encontró una asociación significativa entre los estilos vivenciales (Chi Cuadrado = 17.517, $P = .002$) y la presencia del trastorno de conducta, observándose la presencia de un estilo dominante ambigüal (58% para TC y 62% para STC). Por otro lado, los adolescentes del grupo TC presentan un estilo vivencial extratensivo (26%), mientras que los adolescentes del grupo STC mostraban con mayor frecuencia un estilo intratensivo (32%). El estilo vivencial coartado solo se dio en el grupo TC (4%).

Localizaciones: Se encontró una relación estadísticamente significativa entre las respuestas globales a las manchas (W) y los grupos estudiados (STC y TC), se observó un coeficiente de correlación de $-.2990$ ($P = .003$), lo que indica que los jóvenes STC tienden a dar mayor cantidad de respuestas globales a las manchas en contraste con los TC. La variable del sumario estructural $W + D$, presentó un coeficiente de correlación de $-.3347$ ($P = .001$) con los grupos estudiados, debido principalmente por la relación previamente mencionada dado que las respuestas a detalles usuales (D), no se correlaciona con los grupos. Tenemos así que los jóvenes STC obtienen mayores puntuaciones en el cálculo del $W + D$ que los jóvenes TC.

Diferencias entre adolescentes con trastorno de conducta y adolescentes sin trastorno de conducta a través del Método Rorschach

Calidad Evolutiva: Se observó un coeficiente de correlación entre los grupos estudiados y la calidad evolutiva de síntesis de $-.3130$ que resultó ser estadísticamente significativo ($P = .002$), esto sugiere que los adolescentes STC responden mayor cantidad de veces con calidad evolutiva de síntesis que los jóvenes TC.

Determinantes: En cuanto a los movimientos humanos, se encontró una correlación estadísticamente significativa ($P = .000$) entre esta variable y los grupos del estudio. El coeficiente de correlación fue de $-.4176$, que sugiere que los jóvenes STC dan mayor número de respuestas de movimiento humano que lo adolescentes TC. Las respuestas de color con poca predominancia de la forma (CF), se correlacionan significativamente ($P = .001$) con los grupos, con un coeficiente de correlación de $.3168$, esto indica que los adolescentes TC tienen a dar mayor cantidad de respuestas de este tipo que los STC cuando se controla el efecto del número de respuestas sobre la relación.

Otra relación estadísticamente significativa ($P = .000$) con un coeficiente de correlación de $-.3810$, se encuentra entre las respuestas de textura con predominancia de forma (FT) y los grupos. De este modo se evidencia que los adolescentes STC dan mayor número de respuestas de esta clase que los TC. Las respuestas de forma pura (F) resultaron ser más frecuentes en los adolescentes TC que en los adolescentes STC, con un coeficiente de correlación de $.3035$ que resultó ser estadísticamente significativo ($P = .002$). Las respuestas que contienen movimientos del tipo activo (a) y específicamente las que contienen movimientos humanos activos (Ma) resultaron ser más comunes en los adolescentes STC que los TC ($r = -.3349$ y $P = .001$ para movimientos activos y $r = -.4286$ y $P = .000$ para los movimientos humanos activos).

Contenidos: En cuanto a las respuestas en donde se percibían figuras humanas completas (H), los jóvenes STC tienen a dar mayor cantidad de respuestas de esta clase que los TC. El coeficiente resultó ser estadísticamente significativo ($P = .001$) con un monto de $-.3389$. Por otro lado los contenidos de sangre (Bl) tienen a ser más comunes en los adolescentes TC que en los jóvenes STC, la relación es significativa ($P = .001$) en donde el monto de la correlación fue de $.3313$.

Gustavo Estrada H. y Tony Sousa D.

Se observó que el 39% de los sujetos respondieron con el percepto *máscara* a la lámina I, como respuesta de Localización Global, con las áreas blancas como ojos, boca o huecos de la nariz. En los TC se encontró en un 42% de los protocolos, en cambio en los STC esta respuesta apareció en un 36%.

Códigos Especiales: Al controlar el efecto del número de respuestas sobre la correlación entre los códigos especiales y los grupos, encontramos que los jóvenes TC tienden a dar mayor cantidad de respuestas en las que se encuentran combinaciones incongruentes de nivel 1 (INCOM1) que los jóvenes STC ($r = .4639$ y $P = .000$). De este modo la suma de la frecuencia de códigos especiales (Sum6) y la suma ponderada de códigos especiales (WGT6) tiende a ser más alta en los TC que en los jóvenes STC. ($r = .4008$ y $P = .000$ para Sum6 y $r = .2690$ y $P = .007$ para WGT6). Las respuestas con representaciones humanas buenas (GHR) tienden a ser más frecuentes en los adolescentes STC que en los adolescentes TC ($r = -.3824$ y $P = .000$). Del mismo modo las respuestas con movimientos cooperativos (COP) son más frecuentes en los STC que en los TC ($r = -.3254$ y $P = .001$).

Respuestas Populares: Por otro lado las respuestas de contenidos populares (P) presentó un coeficiente de correlación de $-.3535$ estadísticamente significativo ($P = 000$) con respecto a los grupos, esto indica que los adolescentes STC presentar mayor cantidad de respuestas populares que los TC.

Rechazos a las láminas: Durante la aplicación de los protocolos, se encontró sistemáticamente que los miembros del grupo TC rechazaban categóricamente ciertas láminas del test o bien tenían extremas dificultades para estructurar una percepción del estímulo, lo cual los llevaba a intentar devolverla. Para aprovechar este hecho y enriquecer los resultados de esta investigación se hicieron los cálculos correspondientes y se hallaron los resultados que se exponen a continuación.

Se evidenció que los adolescentes del grupo STC no rechazaron láminas o tuvieron intentos de rechazo, mientras que los pertenecientes al grupo TC tuvieron el patrón de rechazo de láminas siguiente (se reportan los casos en que chi cuadrado y la asociación entre las

variables tuvo una $P < .01$, lo cual certifica una relación estadísticamente significativa):

- 20 % de los sujetos rechazaron la lámina IX categóricamente (Chi cuadrado = 11.111, $P = .001$; Phi = .333 , $P = .001$)
- 26 % de los sujetos intentaron rechazar la lámina II pero dieron una respuesta luego de la consigna (Chi cuadrado = 14.943, $P = .000$; Phi = .387, $P = .000$)

Los rechazos categóricos a la lámina II y los intentos de rechazo a las láminas IX, IV y VI también se dieron con cierta frecuencia, pero no se demostraron significativos a nivel estadístico, los rechazos a la lámina VI se presentaron particularmente en aquellos sujetos cuya madre no había sido su agente de crianza, pero la relación dado el pequeño número de rechazos (4) no fue significativa a nivel estadístico.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados de la presente investigación permiten afirmar que existen diferencias significativas entre los protocolos del Método Rorschach de los adolescentes con trastorno de conducta y adolescentes sin este trastorno, las diferencias confirman algunas de las hipótesis planteadas en base a las consultas bibliográficas. Las hipótesis que se corroboran son aquellas correspondientes a la existencia de diferencias significativas en cuanto a las variables: modulación de las expresiones afectivas y reconocimiento de las necesidades de afecto.

En cuanto a la modulación de las expresiones afectivas, se encontró que los adolescentes con trastorno de conducta (grupo TC) solían tener respuestas emocionales de carácter más impulsivo e irreflexivo (proporción $FC < CF + C$) que aquellos adolescentes sin trastorno de conducta (grupo STC) que solían demostrar respuestas emocionales de tipo más controlado y reflexivo. Esto se debe a que la función moduladora de las emociones se encuentra en un nivel más primitivo en los sujetos con trastorno de conducta, es decir la reflexión o capacidad cognitiva que permite mediar entre los sentimientos y la conducta se encuentra, de algún modo, atrofiada o con un precario

Gustavo Estrada H. y Tony Sousa D.

nivel de desarrollo (Corredor, 2000; Loving y Russel, 2000; Olin y Keatinge, 1998; Gacono y Meloy, 1994 y Portuondo, 1976).

De acuerdo a los resultados, los TC muestran el lado impulsivo de la proporción inflado tanto por la presencia de respuestas emocionales de corte espontáneo y poco controlado como por las respuestas de tipo impulsivo y con ausencia de control cognitivo, mientras que los STC que poseen este lado de la proporción aumentado, en relación al otro lado, tienden a dar más respuestas de corte espontáneo que impulsivo (sólo se presenta en tres casos).

Esto puede ser un factor explicativo a la tendencia del grupo TC a transgredir las normas sociales, ya que al actuar de manera impulsiva, no se toma en cuenta la normativa que regularía la manifestación de las emociones en un adolescente normal.

En los casos del grupo TC las emociones pasan directo a la expresión, pudiendo ser esta positiva, en el caso de las expresiones espontáneas, sin embargo pueden resultar negativas y poco adaptativas cuando carecen de control cognitivo ya que tienen una alta probabilidad de incumplir las expectativas sociales de comportamiento (Pont Amenós, 1998).

Existe una tendencia normal en la adolescencia a mostrar un mayor grado de descontrol en estas respuestas emocionales al compararlas con otras edades mayores (Exner, 2001), no obstante estas deben avanzar en el proceso evolutivo hacia un mayor control, desarrollo que se dificulta cuando la probabilidad de modular los afectos está demasiado disminuida en la adolescencia, y se exagera el nivel de descontrol de dichas expresiones, como es el caso de los TC, en los que las expresiones emocionales no sólo van acompañadas de los estados bio-psicológicos correspondientes, sino que también se da la actuación de las conductas dirigidas hacia el exterior que se corresponden con el estado emocional.

La adquisición del control voluntario de las emociones, representado por la dominancia de la forma, supone un proceso en la que las figuras parentales como representantes del medio, fungen como control auxiliar de estas emociones, buscando la introyección de dicho control que se manifestaría en una modulación adecuada de los afectos. Al no

presentarse esta modulación, se puede sospechar de una falla originaria en el sistema parental, que no está determinada por la composición del medio familiar sino por las características particulares de sus interrelaciones del niño con sus cuidadores (Ari, Duncan, Biglan Metzler, Noell y Smolkowsky, 1999; Lahey, Waldman y McBurnett, 1999), en donde los niños desde la más temprana infancia son sobreexigidos, se les impone asumir roles de adultos, abandonan el hogar tempranamente y tienen padres maltratadores y/o transgresores (Castillo, 1997).

En cuanto al reconocimiento de las necesidades de afecto, se encontró que los TC no dan respuestas que reflejan malestar ante la ausencia del contacto afectivo, mientras que los STC daban estas respuestas en una mayor frecuencia, aunque mucho menor que las frecuencias esperadas en muestras de otros países. De esta forma se puede decir que la tendencia a buscar relaciones afectivas significativas para eliminar el malestar que provoca su ausencia se nota disminuido en los jóvenes TC, cuando los comparamos con los STC. Pero también se encuentran disminuida esta tendencia en los STC cuando los comparamos con jóvenes de grupos étnicos similares en otras culturas (Exner, 2001; Loving y Russel, 2000; Gacono y Meloy, 1994).

Podemos suponer que esta tendencia del grupo TC se relaciona con la manutención de un espacio de seguridad interpersonal que le impide acercarse a otros de manera confiada, más bien tienden a evitar estos contactos y a interpretar los acercamientos de otros como algo negativo, como una invasión a ese espacio (Exner y Sendín, 1995). Esto podría verse reflejado, en este grupo, en la mayor probabilidad de un estado de ausencia de relaciones de cercanía emocional que le sirvan de apoyo y contención en momentos vitales de dificultad, de esta forma serían más susceptibles a actuar de manera inconsiderada hacia los otros, ya que la orientación de sus conductas no estaría dirigida a conservar estas relaciones, y el elemento interpersonal no tendría un peso alto en su toma de decisiones, pudiendo llegar a desdeñar de este modo, las normas de interacción humana básicas (Llorca y Pont Amenós, 2002). Se ve que las relaciones que establecen están plagadas por la desconfianza, la supervivencia y la autodefensa de este espacio (Castillo, 1997).

Gustavo Estrada H. y Tony Sousa D.

El origen de esta alteración podría ubicarse en las experiencias tempranas, en las que el infante necesita, por su condición dependiente, de relaciones que gratifiquen las necesidades de nutrición, biológicas y afectivas básicas, de manera que pueda establecer luego relaciones de confianza, en las que la cercanía del otro no representa una amenaza a la integridad personal sino más bien asegure la interdependencia interpersonal necesaria para la evolución personal. Cuando estas necesidades básicas no son satisfechas se originan sentimientos de desamparo y desposesión, en donde los fallos en la gratificación son ubicados en el ambiente o, en el caso de las experiencias más tempranas, del representante de este ambiente (cuidador primario), por ende el infante inicia una serie de intentos de recuperar lo perdido, por medio de las conductas agresivas y destructivas hacia ese medio ambiente (Pont Amenós, 1998; Winnicott, 1998; Abadi, 1996).

En cuanto a las hipótesis refutadas por los resultados de esta investigación se encuentra que el planteamiento referido a la posibilidad discriminativa de los factores de agresión, propuestos antes en este trabajo (Baity y Hilsenroth, 1998), no se presenta. Siendo de poca utilidad para diferenciar las características cualitativas de las respuestas agresivas de los grupos TC y STC. En la muestra estudiada, los factores no parecen poder establecer el límite entre las expresiones agresivas de carácter primario o primitivo y las expresiones agresivas de carácter socialmente aceptado.

Este resultado se debe a que las variables no muestran la relación esperada entre sí para agruparse en factores, como si se reportaba en la investigación citada (Baity y Hilsenroth, 1998), sin embargo sí se evidencian las relaciones demostradas por Gacono y Meloy (1994) en las que los códigos de agresión desarrollados por estos autores se presentan diferencialmente en los grupos estudiados. Los adolescentes TC suelen dar más respuestas de Contenido Agresivo (Agc) que los adolescentes STC, demostrando así una mayor tendencia a expresar de manera indirecta y escondida, intenciones agresivas hacia el medio, resultado que se muestra consistente con lo propuesto por Fernández y Méndez (1999) en su investigación. Esta tendencia se relaciona con la posibilidad de demostrar conductas agresivas sin sentir ansiedad ante la presencia de estas intenciones, siendo más probable el paso a

la acción del impulso agresivo y aumentando las probabilidades de conductas transgresoras de daño a objetos o personas.

A pesar de que el resultado general de los factores no se vio respaldado por las pruebas estadísticas, cabe mencionar que, las respuestas que los conforman (Ag pot y Ag past) se presentaron con mayor frecuencia en jóvenes TC y se citan algunos ejemplos a continuación:

Agresión Potencial:

- LAM X: *“Hay muchos animales, es una gran pelea de animales, hay dos toros que están a punto de pelear, hay dos escorpiones que también están a punto de pelear, aunque hay muchas flores alrededor, para que no parezca una pelea sino más bien algo amistoso, pero no lo es. También hay un murciélago durmiendo, descansando de las batallas y una mariposa que huye, porque el tronco que viene por el medio de los toros la puede aplastar”.*
- LAM VIII: *“La imagen de un monstruo raro. A ver... tendría la cabeza de mujer, como la de la niña, pero los brazos parecen perros, y esto de abajo sería como la base como de goma, o babosa, por la forma, sería dos monstruos iguales que van a pelear”*
- LAM X: *“Un conjunto de animales. Son dos gusanos rojos que tienen adentro a muchos insectos, los tienen atrapados y se los van a comer.”*

Agresión Pasada:

- LAM II: *“Un conejo, que se está escapando del cazador que le pegó un tiro. Aquí la pata, la pata, el rabo, las orejas, y la cara (¿le pegó un tiro?), sí, porque aquí está sangrando en la pata de atrás, y se estuvo lamiendo porque tiene sangre en la boca también”.*
- LAM II: *“Podría ser un carajo agachado, lo golpearon y tiene sangre en la cabeza. Mira aquí así, está agachado como viendo para el piso, esto rojo es sangre en la cabeza, lo coñacearon y tiene como*

Gustavo Estrada H. y Tony Sousa D.

agua porque se ve aquí. (¿se ve aquí?), sí, se ve como un espejo en el piso.

Otras señales cualitativas de agresión que se observaron en los TC durante la aplicación se circunscribieron a la interacción con el investigador, en donde era frecuente encontrar conductas como: jugar con las láminas, golpear las láminas contra la mesa, resistencia a responder la fase de encuesta y localizar las respuestas. Este tipo de comportamientos no fue observado en los STC, y revelan una cierta dosis de oposiciónismo, desafío ante examinador y el proceso de evaluación, característicos del trastorno.

Otra hipótesis que no se vio respaldada por los resultados obtenidos fue la referente a un mayor grado de centramiento en si mismos de los jóvenes TC, con respecto a los STC. Los resultados revelan la existencia de una relación estadísticamente significativa entre las variables, en el sentido contrario al esperado. Un análisis detallado reveló la escasa magnitud de la diferencia entre los dos grupos en las puntuaciones, por lo que la validez clínica y teórica de conclusiones basadas en este aspecto queda minada. Sin embargo el resultado se presenta inesperado y merece una discusión especial.

El egocentrismo es una característica de personalidad poseída por todos los seres humanos en mayor o menor nivel, en el momento particular de la adolescencia se esperan puntuaciones altas de egocentrismo que colindan con el desarrollo normal (Papalia y Wendkos, 1998), ya que el monto de procesamiento autoreferencial y la necesidad de centrarse en si mismo es esencial para la creación de una identidad coherente en la adultez y para la asimilación de los diversos cambios biológicos y psicológicos que se suceden en esta etapa, en cierto modo, la capacidad de lograr este nivel mínimo de autocentramiento necesario o de superarlo se ve mermado en los adolescentes TC, esta disminución se ha visto relacionada con la escasa preocupación por sus necesidades, no tomarse a sí mismo como foco de atención, así como a una autoimagen desvalorizada asociada a un gran potencial auto y heterodestructivo (Pont Amenós, 1998; Castillo, 1997).

Una explicación alternativa, se refiere a la variable Respuesta de Pares (2) , ya que en cuanto a la presencia de reflejos no se presentan

diferencias relevantes entre los dos grupos, no siendo así en el caso de los pares visualizados, que se presenta significativamente más frecuente en el grupo STC que en el grupo TC. La respuesta de pares representa la medida en que el sujeto destaca sus características cuando establece vínculos interpersonales, facilitando los lazos empáticos que requieren de un discernimiento emocional mínimo (Exner y Sendín, 1995).

Los jóvenes con TC van a tener dificultades a la hora de establecer lazos empáticos con otros, no por excesivo centramiento en si mismos, si no por la carencia de autoconocimiento emocional que podría facilitar el establecimiento de relaciones significativas, que a su vez se encuentran mermadas por el disminuido nivel de autoestima y escaso reconocimiento y acatamiento de normas sociales, áreas que no presentan alteraciones en los sujetos STC.

Otro indicador de fallas en la adaptación a las normas del grupo de los TC aparece al examinar el déficit de respuestas populares frente a los STC, esto se asocia con una dificultad para percibir las situaciones y estructurar la información de acuerdo a las normas culturales dominantes en su entorno, lo que se relaciona con la aparición de conductas desajustadas a estas normas.

Con respecto a los hallazgos adicionales reportados anteriormente se puede destacar el Estilo Vivencial, que representa la orientación básica de la relación del individuo con su ambiente, y a cuáles elementos (ideación o afecto) se le da prioridad en esta. En el caso de los TC y STC hay una predominancia del estilo ambiguo, que refiere una tendencia a usar el afecto o la ideación de manera azarosa para procesar la información del medio y elaborar respuestas frente a éste. En segundo lugar se observa en los jóvenes TC, el estilo vivencial extroversivo, que revela la tendencia a subestimar los factores ideacionales en la resolución de problemas y a utilizar más bien los afectivos mientras que en los STC predomina el introversivo, que designa la utilización primordial de la ideación para procesar la información del medio.

En el grupo STC hay un mayor número de respuestas que apuntan a un mayor desarrollo de los factores intelectuales e ideacionales así como de aspiraciones vitales, que en los TC, estas variables son Localización Global, Calidad evolutiva de síntesis y determinantes de Movimientos Humanos. Los jóvenes de TC se ven desfavorecidos por

Gustavo Estrada H. y Tony Sousa D.

una capacidad reducida para estructurar sus recursos ideacionales lo cual puede redundar en la escasez de estrategias para modular sus expresiones afectivas, reduciendo la eficacia práctica de sus recursos emocionales. El disminuido número de respuestas de movimiento se relaciona con la negación del mundo interno, la poca aceptación de sí mismo y poca capacidad de empatía (Portuondo, 1972). Esto disminuye la posibilidad de relaciones interpersonales positivas y significativas, así como la reducción de la capacidad para apreciarse a sí mismo y reconocer sus necesidades mediante la autoexploración.

Igualmente se observa que los recursos ideacionales (M, FM y m) se encuentran poco orientados a la resolución activa de problemas en los TC, lo cual redonda en una posición pasiva en la que se espera que el ambiente provea de las gratificaciones básicas, antes que la iniciativa de buscarlas por medios propios (Exner y Sendín, 1995; Pont Amenós, 1998). Esto se muestra coherente con la posición general del individuo de esperar de manera infantil e inmadura la solución de los problemas, así como exigir al entorno la gratificación de las necesidades básicas (Winnicot, 1998).

El grupo TC muestra una percepción del otro deteriorada que apunta hacia el daño de las relaciones interpersonales y el contacto primario con el otro, lo cual se indica por una frecuencia mucho menor de contenidos humanos que los STC y una disminución del código especial de buena representación humana (GHR). Asimismo se nota una mayor frecuencia de contenido de sangre en los TC, lo cual indica percepciones de vulnerabilidad ante el ambiente (Castillo, 1997, Exner 2001).

Por otro lado, la elevada frecuencia en la que se presentó el contenido *máscara* como respuesta a la Lámina I, la cual señala la presentación del sujeto ante una situación nueva en donde hay otro que lo observa (el evaluador), puede indicar una necesidad de cubrirse, de no mostrarse tal cual es, como defensa ante lo amenazante de tener que develar sus aspectos más íntimos.

En cuanto a los rechazos e intentos de rechazo en las láminas se muestran dos áreas conflictivas en el grupo de los TC, el manejo de la carga impulsiva (Lam. II) lo cual devendría en una dificultad para estructurar los impulsos agresivos y sexuales y fallas en la lámina IX cuya interpretación de contenido sería demasiado arriesgada, dado

Diferencias entre adolescentes con trastorno de conducta y adolescentes sin trastorno de conducta a través del Método Rorschach

que sus características inestructuradas tomadas a la luz de los escasos recursos ideativos del grupo TC, podrían ser la causa de su rechazo antes que un problema afectivo localizado en el contenido del imago materno. Por otro lado, Portuondo (1972), asocia las respuestas a la lámina IX con la capacidad para la sublimación de los impulsos instintivos, siendo una falla para elaborar un percepto en esta lámina indicador de una mayor probabilidad de actuar los impulsos básicos, comportamiento observado con cierta sistematización por los jóvenes TC y que se corresponde con lo antes expuesto (Winnicot, 1998).

A manera de integración de los resultados, los adolescentes con trastorno de conducta suelen demostrar, un nivel de maduración afectivo e ideativo disminuido con respecto a los jóvenes sin trastorno. El patrón persistente de comportamientos en los que se violan los derechos básicos de otros o normas sociales parece descansar en una base de personalidad inmadura en varios aspectos, que parecen estar centrado ante todo en el ámbito de lo interpersonal y la regulación de las emociones.

Integrando los datos antes mencionados, se puede concluir que los jóvenes diagnosticados con el trastorno de conducta presentan una configuración particular de su estructura de personalidad, la cual empieza a consolidarse tras las primeras deprivaciones de sus necesidades afectivas, en el fallo de las figuras parentales para brindar satisfacción a los requerimientos emocionales y biológicos del niño. Esto genera una sensación de abandono, minusvalía y vulnerabilidad en el infante quien va a intentar por todos los medios posibles de reencontrar a la figura parental perdida, quien a su vez fracasó en el suministro adecuado de controles externos a las conductas disruptivas del niño, esto genera un desarrollo truncado de controles internos para el manejo de la agresión y las emociones en general.

De este modo los primeros vínculos en la vida del individuo se encuentran cargados de tensión y malestar, lo que lo lleva a negar sus propias necesidades, impulsos y deseos, al igual que lo incapacita para registrar la necesidad de interdependencia con los demás, por el mismo malestar que reconocerlos traería consigo. Sus propia inhabilidad para reconocer aspectos del sí mismo merman la posibilidad de generar un contacto nutritivo con los demás, entorpeciendo la capacidad de

Gustavo Estrada H. y Tony Sousa D.

ponerse en el lugar del otro, y sentirse identificado con las normas de su grupo cultural, lo que lo hace propenso a actuar de manera impulsiva y agresiva debido a la escasa reflexión con respecto a sus acciones y sus consecuencias.

Las conductas trasgresoras buscan generar reacciones en el ambiente para satisfacer sus necesidades básicas de nutrición afectiva. Del mismo modo se presentan como la búsqueda de la figura de contención de sus emociones, de un mecanismo de control externo que le permita una continuación del proceso que se vio interrumpido a edades muy tempranas. Al transgredir las normas sociales se garantiza el suministro de estos elementos en las instituciones penales destinadas para el manejo de estos jóvenes, brindándole la contención física y el control externo que necesitan, así como la nutrición biológica y simbólicamente afectiva requerida para avanzar en el proceso de crecimiento psíquico (Winnicott, 1998).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abadi, S. (1996). *Transiciones, el modelo terapéutico de D.W. Winnicott*. Buenos Aires: Lumen.
- Ari, D., Duncan, T., Biglan, A., Metzler, C., Noell, J. y Smolkowsky, K. (1999). Development of adolescent problem behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 27, 141-150.
- Baity, M., y Hilsenroth, M. (1999). Rorschach aggression variables: A study of reliability and validity. *Journal of Personality Assessment*. 72, 93-110.
- Campo, V. (1995). *Estudios clínicos con el Rorschach en niños, adolescentes y adultos*. Buenos Aires: Paidós.
- Castillo, A. (1997). *Menores Transgresores: En Búsqueda de Aceptación Social*. Caracas: Oficina de Publicaciones de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad Central de Venezuela.
- Corredor, M. (2000). *Trastorno de Conducta en Niños: un estudio de caso*. Trabajo de Grado de Especialista no publicado. Universidad Católica Andrés Bello. Caracas, Venezuela.

Diferencias entre adolescentes con trastorno de conducta y adolescentes sin trastorno de conducta a través del Método Rorschach

- Exner, J. (1990). *Manual de codificación del Rorschach para el Sistema Comprehensivo*. Madrid: Editorial Psimática 4ta Edición.
- Exner, J. y Sendín, C. (1995). *Manual para la interpretación del Rorschach para el Sistema Comprehensivo*. Madrid: Psimática.
- Exner, J., y Weiner, I. (1995). *The Rorschach: a Comprehensive System volume 3: Assessment of Children and Adolescents*. New York: Willey Interscience. 2nd Edition.
- Exner, J. (2001). *A Rorschach Workbook for the Comprehensive System*. Asheville: Rorschach Workshops. 5th Edition.
- Fernández, M. y Méndez, M. (1999). *Relaciones objetales y respuestas agresivas en adolescentes homicidas a través del Psicodiagnóstico de Rorschach*. Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado. Universidad Central de Venezuela. Caracas, Venezuela.
- Gacono, C., y Meloy, J. (1994). *The Rorschach assessment of aggressive and psycopathic personalities*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Lahey, B., Waldman, I., y McBurnett, K. (1999). Annotation: The development of antisocial behavior: An integrative causal model. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 669-682.
- Llorca, R. y Pont Amenós, T. (2002). La relación de objeto patológica en el test de Rorschach. <http://www.psiquiatria.com/articulos/diagnostico/5499> (online, 22 de Junio de 2002).
- Loving, J., y Russell, W. (2000) Selected Rorschach variables of juvenile offenders. *Journal of Personality Assessment*. 75, 126-142.
- Olin, J. y Keatinge, C. (1998). *Rapid Psychological Assessment*. New York: John Wiley and Sons.
- Ornberg, B. y Zalewski, C. (1994). Assesment of adolescents with the Rorschach: Acritical review. *Assessment*. 2, 209-217.
- Papalia, D. y Wendkos, S. (1998). *Desarrollo Humano*. Bogotá: McGraw-Hill.

Gustavo Estrada H. y Tony Sousa D.

Pont Amenós, T. (1998). *Breves encuentros con delincuentes*. Barcelona: Herder.

Portuondo, J. (1972). *Interpretación Psicoanalítica del Psicodiagnóstico de Rorschach: ejemplos de respuestas*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Portuondo, J. (1976). *El Psicodiagnóstico de Rorschach en la Psicología Clínica*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Smith, A., Gacono, C., y Kaufman, L. (1997). A Rorschach comparison of psychopathic and non psychopathic conduct disordered adolescents. *Journal of Clinical Psychology*, 53, 289-300.

Winnicott, D. (1998). *Deprivación y Delincuencia*. Buenos Aires: Paidós.

ANEXOS

TABLAS DE ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS

Adolescentes de 15 a 17 años no pacientes

N = 50

	Media	Desviación	Min	Max	Moda	Mediana	Curtosis
Edad	16.16	0.82	15	17	17.00	16.00	-1.434
R	17.92	5.25	11	41	15.00	16.00	7.191
L	0.63	0.33	0	1.5	0.50	0.56	0.636
Col/Som	0.34	0.56	0	2	0.00	0.00	1.140
Zf	10.10	3.27	6	18	8.00	10.00	0.156
Zsum	30.05	12.03	14	61	23.50	26.25	0.163
Zest	31.45	11.60	17	59.5	24.00	31.00	0.163
Zd	-1.40	3.75	-11	6.5	-1.00	-1.75	0.175
W	8.10	3.79	2	18	6.00	7.00	0.089
Wv	0.00	0.00	0	0	0.00	0.00	N/A
D	8.86	4.87	0	23	8.00	8.00	1.362
W+D	16.96	4.64	11	34	14.00	15.00	4.167
Dd	1.16	2.16	0	12	0.00	0.00	13.384
S	1.46	1.11	0	4	1.00	1.00	-0.500
Dq+	4.38	2.59	1	12	4.00	4.00	1.000
Dqo	12.50	5.13	3	31	10.00	12.00	3.030
Dqv/+	0.14	0.40	0	2	0.00	0.00	9.480
Dqv	0.86	1.28	0	10	3.00	3.00	2.740
M	3.46	1.83	0	10	3.00	3.00	2.740

Diferencias entre adolescentes con trastorno de conducta y adolescentes sin trastorno de conducta a través del Método Rorschach

FM	3.46	1.82	0	7	2.00	3.00	-0.800
m	0.62	0.83	0	3	0.00	0.00	1.020
FC	2.18	1.52	0	6	1.00	2.00	0.190
GF	1.12	1.02	0	4	1.00	1.00	0.870
C	0.16	0.42	0	2	0.00	0.00	7.350
GF+C	1.28	1.18	0	5	1.00	1.00	0.790
Cn	0.00	0.00	0	0	0.00	0.00	N/A
FC'	1.08	1.40	0	7	0.00	1.00	5.640
C'F	0.16	0.47	0	2	0.00	0.00	8.830
C'	0.02	0.14	0	1	0.00	0.00	50.000
FT	0.34	0.48	0	1	0.00	0.00	-1.579.626
TF	0.08	0.27	0	1	0.00	0.00	8.530
T	0.00	0.00	0	0	0.00	0.00	N/A
FV	0.00	0.00	0	0	0.00	0.00	N/A
VF	0.06	0.24	0	1	0.00	0.00	13.100
V	0.06	0.24	0	1	0.00	0.00	13.100
FY	0.22	0.46	0	2	0.00	0.00	3.470
YF	0.14	0.40	0	2	0.00	0.00	9.480
Y	0.08	0.27	0	1	0.00	0.00	8.530
Fr	0.20	0.53	0	3	0.00	0.00	15.000
rF	0.00	0.00	0	0	0.00	0.00	N/A
FD	0.58	0.73	0	3	0.00	0.00	1.190
F	6.56	2.91	0	16	5.00	6.00	1.670
Z	6.54	2.67	1	15	5.00	6.00	1.430
H	2.76	1.65	0	9	3.00	3.00	2.980
(H)	1.08	1.08	0	4	0.00	1.00	0.270
Hd	1.40	1.69	0	8	0.00	1.00	3.600
(Hd)	0.44	0.64	0	2	0.00	0.00	0.330
Hx	0.26	0.80	0	5	0.00	0.00	25.400
A	7.34	2.62	1	15	6.00	7.00	0.800
(A)	0.38	0.67	0	3	0.00	0.00	4.210
Ad	1.46	1.37	0	7	1.00	1.00	4.550
(Ad)	0.04	0.20	0	1	0.00	0.00	22.300
An	0.50	0.71	0	3	0.00	0.00	2.080
Art	0.26	0.66	0	4	0.00	0.00	20.300
Ay	0.08	0.27	0	1	0.00	0.00	8.530
Bl	0.06	0.24	0	1	0.00	0.00	13.100
Bt	1.14	1.18	0	5	1.00	1.00	1.760

Gustavo Estrada H. y Tony Sousa D.

Cg	0.92	0.94	0	3	1.00	1.00	0.117
Cl	0.14	0.35	0	1	0.00	0.00	2.684
Ex	0.04	0.20	0	1	0.00	0.00	22.331
Fd	0.04	0.28	0	2	0.00	0.00	50.000
Fi	0.26	0.53	0	2	0.00	0.00	3.140
Ge	0.00	0.00	0	0	0.00	0.00	N/A
Hh	0.58	0.84	0	3	0.00	0.00	1.203
Ls	0.10	0.42	0	2	0.00	0.00	17.294
Na	0.84	1.11	0	4	0.00	0.50	1.978
Sc	0.90	0.99	0	4	1.00	1.00	2.164
Sx	0.14	0.45	0	2	0.00	0.00	10.927
Xy	0.02	0.14	0	1	0.00	0.00	50.000

Adolescentes de 15 a 17 años no pacientes

N = 50

	Media	Desviación	Min	Max	Moda	Mediana	Curtosis
Id	0.36	0.66	0	3	0.00	0.00	4.640
Dv1	0.00	0.00	0	0	0.00	0.00	N/A
Dv2	0.00	0.00	0	0	0.00	0.00	N/A
Inc1	0.32	0.59	0	2	0.00	0.00	1.943
Inc2	0.06	0.24	0	1	0.00	0.00	13.124
Dr1	0.10	0.46	0	3	0.00	0.00	33.000
Dr2	0.02	0.14	0	1	0.00	0.00	50.000
Fab1	0.06	0.24	0	1	0.00	0.00	13.124
Fab2	0.00	0.00	0	0	0.00	0.00	N/A
Alog	0.00	0.00	0	0	0.00	0.00	N/A
Con	0.00	0.00	0	0	0.00	0.00	N/A
Sum6	0.52	0.86	0	4	0.00	0.00	4.232
Wgt6	1.54	2.89	0	15	0.00	0.00	9.566
GHR	4.26	1.98	1	10	5.00	4.00	0.489
PHR	1.64	1.85	0	8	0.00	1.50	2.435
AB	0.20	0.83	0	5	0.00	0.00	25.228
AG	0.18	0.52	0	2	0.00	0.00	7.424
CFB	0.00	0.00	0	0	0.00	0.00	N/A
COP	0.70	0.79	0	3	0.00	1.00	1.159
CP	0.00	0.00	0	0	0.00	0.00	N/A
MOR	0.40	0.67	0	3	0.00	0.00	3.829

Diferencias entre adolescentes con trastorno de conducta y adolescentes sin trastorno de conducta a través del Método Rorschach

PER	0.08	0.27	0	1	0.00	0.00	8.534
PSV	0.18	0.39	0	1	0.00	0.00	0.989
FQ +	0.00	0.00	0	0	0.00	0.00	N/A
FQ o	12.54	3.93	6	27	11.00	11.50	3.013
FQ u	4.58	2.81	0	13	4.00	4.00	2.019
FQ -	0.94	1.22	0	5	0.00	0.50	1.218
FQ sin	0.06	0.24	0	1	0.00	0.00	13.124
Ag C	1.84	1.48	0	7	2.00	2.00	2.544
Ag Past	0.16	0.47	0	2	0.00	0.00	8.830
Ag Pot	0.08	0.34	0	2	0.00	0.00	22.600
A1	0.08	0.34	0	2	0.00	0.00	22.600
A2	0.12	0.48	0	2	0.00	0.00	13.124
FI	0.64	1.08	0	4	0.00	0.00	2.840
FII	2.14	2.06	0	11	1.00	2.00	7.925
EB	1.30	0.93	0	2	2.00	2.00	-1.563
EA	5.96	2.68	1.5	17	5.50	5.50	5.937
es	6.44	3.16	1	15	4.00	6.00	0.307
D	-0.16	1.39	-3	3	-1.00	-0.50	-0.269
Adj es	6.16	2.95	1	14	4.00	6.00	0.434
Adj D	0.00	1.01	-2	3	0.00	0.00	2.434
SumC'	1.28	1.59	0	8	0.00	1.00	5.573
WsumC	2.48	1.41	0	7	2.50	2.50	1.302
Afr	0.52	0.18	0.24	1.25	0.56	0.50	4.182
Compj	2.54	1.92	0	7	2.00	2.00	-0.131
a	4.70	2.23	1	9	2.00	5.00	-0.899
p	2.88	2.08	0	8	1.00	3.00	-0.461
Isol Index	0.17	0.14	0	0.63	0.00	0.14	1.951
Ma	2.04	1.32	0	5	2.00	2.00	-0.786
Mp	1.46	1.25	0	6	2.00	1.00	2.130
Intelec	0.62	1.58	0	10	0.00	0.00	26.358
M-	0.06	0.24	0	1	0.00	0.00	13.124
M sin	0.00	0.00	0	0	0.00	0.00	N/A
XA%	0.92	0.15	0	1	1.00	0.96	28.154
WDA%	0.93	0.15	0	1	1.00	0.98	28.644

Gustavo Estrada H. y Tony Sousa D.

F+%	0.68	0.24	0	1	1.00	0.67	0.896
X-%	0.05	0.07	0	0.27	0.00	0.02	1.798
S-%	0.05	0.19	0	1	0.00	0.00	15.864
P	6.00	1.63	2	10	6.00	6.00	0.183
X+%	0.70	0.13	0.47	1	0.73	0.72	-0.686
XU%	0.24	0.11	0	0.5	0.27	0.24	-0.369
Egocentr	0.41	0.16	0.14	0.94	0.47	0.40	1.036
Sumrefle	0.20	0.53	0	3	0.00	0.00	15.005
An+Xy	0.52	0.76	0	3	0.00	0.00	2.836

Adolescentes de 15 a 17 años diagnosticados con Trastorno de Conducta

N = 50

	Media	Desviación	Min	Max	Moda	Mediana	Curtosis
Edad	16.14	0.81	15	17	17	16.00	-1.415
R	14.42	2.81	9	22	15	14.00	1.454
L	0.98	0.66	0.08	3.67	0.5	0.77	4.297
Col/Somb	0.12	0.33	0	1	0	0.00	3.974
Zf	6.96	2.31	1	13	6	7.00	0.906
Zsum	18.83	7.89	1	42	22.5	18.00	1.160
Zest	20.22	8.08	0	41.5	17	20.50	0.902
Zd	-1.39	2.92	-9	4	-1	-1.25	0.184
W	5.66	2.09	1	11	5	5.00	0.229
Wv	0.00	0.00	0	0	0	0.00	N/A
D	7.40	3.34	1	18	8	8.00	1.446
W+D	13.06	2.60	8	21	14	13.00	1.116
Dd	1.36	1.32	0	5	0	1.00	-0.029
S	1.20	0.93	0	4	1	1.00	0.598
Dq+	2.40	1.81	0	8	2	2.00	1.705
Dqo	11.04	2.56	6	18	11	11.00	0.384
Dqv/+	0.04	0.20	0	1	0	0.00	22.331
Dqv	0.92	0.94	0	4	0	1.00	0.813
M	1.58	1.16	0	5	1	1.00	0.682

Diferencias entre adolescentes con trastorno de conducta y adolescentes sin trastorno de conducta a través del Método Rorschach

FM	2.80	1.96	0	7	2	2.00	-0.328
m	0.50	0.79	0	3	0	0.00	2.530
FC	1.32	1.13	0	5	1	1.00	0.746
CF	1.46	1.09	0	5	1	1.00	0.765
C	0.34	0.52	0	2	0	0.00	0.260
CF+C	1.80	1.16	0	5	2	2.00	0.124
Cn	0.00	0.00	0	0	0	0.00	N/A
FC'	0.80	1.01	0	4	0	0.50	1.190
C'F	0.06	0.24	0	1	0	0.00	13.124
C	0.02	0.14	0	1	0	0.00	50.000
FT	0.04	0.20	0	1	0	0.00	22.331
TF	0.00	0.00	0	0	0	0.00	N/A
T	0.00	0.00	0	0	0	0.00	N/A
FV	0.00	0.00	0	0	0	0.00	N/A
VF	0.04	0.28	0	2	0	0.00	50.000
V	0.00	0.00	0	0	0	0.00	N/A
FY	0.18	0.39	0	1	0	0.00	0.989
YF	0.12	0.33	0	1	0	0.00	3.974
Y	0.02	0.14	0	1	0	0.00	50.000
Fr	0.06	0.24	0	1	0	0.00	13.124
rF	0.00	0.00	0	0	0	0.00	N/A
FD	0.20	0.40	0	1	0	0.00	0.407
F	6.52	2.45	1	13	6	6.00	0.779
Z	4.56	2.27	0	9	5	5.00	-0.551
H	1.40	0.90	0	4	2	1.00	0.236
(H)	0.64	0.66	0	2	0	1.00	-0.641
Hd	0.90	1.02	0	3	0	1.00	-0.186
(Hd)	0.70	0.79	0	4	1	1.00	6.017
Hx	0.02	0.14	0	1	0	0.00	50.000
A	7.24	3.40	2	19	6	6.00	3.811
(A)	0.08	0.27	0	1	0	0.00	8.534
Ad	1.34	1.10	0	4	1	1.00	0.196
(Ad)	0.00	0.00	0	0	0	0.00	N/A
An	0.50	0.84	0	3	0	0.00	2.862
Art	0.06	0.24	0	1	0	0.00	13.124
Ay	0.00	0.00	0	0	0	0.00	N/A
Bl	0.30	0.54	0	2	0	0.00	1.982
Bt	0.82	0.85	0	3	1	1.00	0.635

Gustavo Estrada H. y Tony Sousa D.

Cg	0.62	0.75	0	3	0	0.00	0.714
Cl	0.06	0.24	0	1	0	0.00	13.124
Ex	0.12	0.33	0	1	0	0.00	3.974
Fd	0.06	0.24	0	1	0	0.00	13.124
Fi	0.24	0.43	0	1	0	0.00	-0.443
Ge	0.04	0.20	0	1	0	0.00	22.331
Hh	0.30	0.65	0	3	0	0.00	6.307
Ls	0.14	0.35	0	1	0	0.00	2.684
Na	0.24	0.48	0	2	0	0.00	2.657
Sc	0.28	0.50	0	2	0	0.00	1.439
Sx	0.26	0.53	0	2	0	0.00	3.140
Xy	0.00	0.00	0	0	0	0.00	N/A

Adolescentes de 15 a 17 años diagnosticados con Trastorno de Conducta

N = 50

	Media	Desviación	Min	Max	Moda	Mediana	Curtosis
Id	0.24	0.62	0	3	0	0.00	8.780
Dv1	0.04	0.20	0	1	0	0.00	22.331
Dv2	0.00	0.00	0	0	0	0.00	N/A
Inc1	1.02	0.96	0	4	1	1.00	0.904
Inc2	0.02	0.14	0	1	0	0.00	50.000
Dr1	0.06	0.24	0	1	0	0.00	13.124
Dr2	0.00	0.00	0	0	0	0.00	N/A
Fab1	0.12	0.39	0	2	0	0.00	12.378
Fab2	0.02	0.14	0	1	0	0.00	50.000
Alog	0.00	0.00	0	0	0	0.00	N/A
Con	0.00	0.00	0	0	0	0.00	N/A
Sum6	1.28	1.09	0	4	1	1.00	-0.534
Wgt6	2.92	2.84	0	11	2	2.00	0.469
GHR	2.34	1.32	0	5	2	2.00	-0.452
PHR	1.30	1.23	0	4	1	1.00	-0.494
AB	0.02	0.14	0	1	0	0.00	50.000
AG	0.40	0.64	0	2	0	0.00	0.773
CFB	0.00	0.00	0	0	0	0.00	N/A
COP	0.30	0.54	0	2	0	0.00	1.982

Diferencias entre adolescentes con trastorno de conducta y adolescentes sin trastorno de conducta a través del Método Rorschach

CP	0.00	0.00	0	0	0	0.00	N/A
MOR	0.36	0.80	0	3	0	0.00	5.436
PER	0.08	0.27	0	1	0	0.00	8.534
PSV	0.26	0.60	0	3	0	0.00	8.958
FQ +	0.00	0.00	0	0	0	0.00	N/A
FQ o	9.18	3.22	1	20	7	9.00	2.069
FQ u	3.94	2.71	0	12	2	3.00	0.722
FQ -	1.22	1.71	0	6	0	1.00	2.387
FQ sin	0.10	0.36	0	2	0	0.00	16.477
Ag C	2.58	1.60	0	7	3	3.00	0.123
Ag Past	0.24	0.69	0	3	0	0.00	9.980
Ag Pot	0.12	0.39	0	2	0	0.00	12.378
A1	0.12	0.33	0	1	0	0.00	3.974
A2	0.18	0.52	0	2	0	0.00	7.424
FI	0.72	1.43	0	6	0	0.00	5.330
FII	3.16	2.11	0	10	3	3.00	0.952
EB	1.70	0.84	0	4	2	2.00	1.388
EA	4.25	1.75	0	9	3	4.00	0.141
es	4.50	2.58	-1	11	3	4.50	-0.314
D	-0.16	1.61	-3	9	-1	0.00	21.490
Adj es	4.36	2.41	-1	11	3	4.50	-0.082
Adj D	-0.06	0.65	-3	1	0	0.00	7.920
SumC'	1.00	1.03	0	4	0	1.00	0.330
WsumC	2.59	1.24	0	5.5	2.5	2.50	-0.058
Afr	0.53	0.19	0.19	1	0.5	0.50	-0.260
Compj	1.66	0.98	0	4	2	2.00	-0.109
a	2.72	1.80	0	7	3	3.00	-0.213
p	2.14	1.69	0	6	2	2.00	-0.239
Isol Index	0.12	0.12	0	0.7	0	0.08	9.083
Ma	0.78	0.86	0	4	1	1.00	3.045
Mp	0.80	0.83	0	3	1	1.00	0.966
Intelec	0.10	0.36	0	2	0	0.00	16.477
M-	0.02	0.14	0	1	0	0.00	50.000
M sin	0.02	0.14	0	1	0	0.00	50.000
XA%	0.91	0.13	0.42	1	1	0.93	5.440
WDA%	0.92	0.12	0.45	1	1	0.95	4.274
F+%	0.64	0.24	0	1	0.67	0.67	-0.380
X-%	0.08	0.12	0	0.5	0	0.07	5.460

Gustavo Estrada H. y Tony Sousa D.

S-%	0.05	0.18	0	1	0	0.00	17.873
P	4.74	1.45	0	8	5	5.00	1.560
X+%	0.64	0.21	0.08	1	0.53	0.66	0.047
Xu%	0.27	0.16	0	0.57	0.07	0.23	-0.884
Egocentr	0.33	0.14	0	0.6	0.4	0.34	-0.644
Sumrefle	0.06	0.24	0	1	0	0.00	13.124
An+Xy	0.50	0.84	0	3	0	0.00	2.862

J. Jacobo Riquelme M. y Mara Da Ruos*

INTERPRETACIÓN INTRA-CULTURAL DEL RORSCHACH

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo explorar, detectar y demostrar la especificidad sociocultural como factor particularmente determinante en la interpretación del Rorschach, así como la posibilidad de establecer elementos comunes a realidades regionales específicas de Venezuela (Caracas - Isla de Margarita) y de identificar contenidos específicos de respuesta que corresponden a distintos entornos socioculturales intranacionales. El Rorschach fue administrado a dos muestras de sujetos de dos regiones de Venezuela: en Caracas a 218 sujetos adultos (50% por cada sexo), no pacientes y en la Isla de Margarita a 60 sujetos adultos no pacientes. Los protocolos fueron codificados según los criterios establecidos por el Sistema Comprehensivo de Exner (SCE) y para la codificación de los contenidos en las respuestas se seleccionaron dos Sistemas de Categorización de Contenidos: Relación de Objeto Primitivo de Kwawer (1996) y el Sistema de Puntuación de Inferencias Afectivas - Revisado (SPIA-R) de Boyer (1988). Los resultados evidencian la influencia directa que el entorno sociocultural nacional tiene sobre las respuestas de los sujetos incluidos en ambas muestras, representando aspectos compartidos de un *modo de ser nacional* y se detectan elementos específicos, vinculados a la realidad intra-nacional (regional) de cada muestra en particular y las formas de comportarse, pensar e interactuar que desarrollan los sujetos como *modos de ser típicamente locales*. Estos resultados también reflejan la importancia de la integración de los parámetros establecidos por el SCE, de los elementos derivados de los contenidos afectivos y simbólicos de las respuestas y de la especificidad del entorno socio-cultural del individuo para poder realizar una adecuada interpretación del funcionamiento psicológico del sujeto y así crear acertadas estrategias de intervención. Se establece la necesidad de considerar los datos obtenidos a través del Rorschach como claves para obtener información culturalmente relevante sobre la persona que responde a las láminas que lo componen.

- * Jacobo Riquelme, es Psicólogo Clínico de la Universidad Central de Venezuela y Presidente del Instituto Rorschach de Venezuela.
Mara Da Ruos, es Psicóloga Clínica de la Universidad Central de Venezuela, docente de la misma Universidad y Miembro de Instituto Rorschach de Venezuela.

J. Jacobo Riquelme M. y Mara Da Ruos

Palabras Clave:

Rorschach. Transcultural- Intracultural. Sistema Comprehensivo de Exner. Categorías de Contenido.

Abstract

The main objective of this investigation is to explore, detect and demonstrate the determinant factor of the social-cultural variable in the interpretation of Rorschach, as well as the possibility of establishing common elements in specific regions in Venezuela (Caracas, Margarita Island) and of identifying specific responses that correspond to different sociocultural environments. The Rorschach was administered to two samples in two regions in Venezuela: in Caracas to 218 adults (split equally among male and female) and in Margarita to 60 adults. The protocols were coded based on the criteria established in Exner's Comprehensive System (ECS). The codification of the answers was done through two different methods: the Primitive Object Relation of Kwawer (1996) and Scoring System of Affective Inference - Revised of Boyer (1988). The results evidenced the direct influence of the social-cultural environment in the two samples, representing a shared national value as well as detecting specific elements tied to the regional reality of each sample in their behavior. The results also show the importance of (a) the integration of the ECS' parameters, (b) the symbolic and affective content of the answers, and (c) the importance of social-cultural environment of the individuals in the process of interpretation and in developing the appropriate intervention strategy. The necessity to consider the results from the Rorschach as key to extract relevant cultural information from the subject is established.

Interpretación Intra-Cultural del Rorschach

El desarrollo del Sistema Comprensivo (SCE) como estrategia universal para calificar e interpretar la información obtenida a través del Rorschach constituye el aporte más importante en el uso de las técnicas proyectivas en los últimos 20 años. El Rorschach aplicado, codificado y cuantificado sobre la base del SCE presenta ventajas muy importantes: Datos normativos, mayor validez y confiabilidad, pero principalmente, mayor comunicabilidad para los datos que genera. No obstante, la universalidad de este Sistema Comprensivo no es tan clara cuando se analizan con detenimiento los criterios y estrategias de interpretación que plantea.

Estos criterios de interpretación presentan un sesgo etnocéntrico implícito que refleja buena parte de los ideales de funcionamiento psicológico correspondientes a las características del modo de vida norteamericano contemporáneo. En este sentido, la investigación transcultural ha permitido sustentar la especificidad de datos obtenidos para un entorno sociocultural nacional determinado, respecto a los parámetros normativos de interpretación planteados por el SCE, en tanto ha demostrado los efectos del entorno cultural de los sujetos sobre el comportamiento de las variables estructurales y de contenido del referido Sistema. La clave del trabajo transcultural con el Rorschach estaría definida sobre la base de su capacidad para detectar "indicios universales de maduración psicológica en el marco de los procesos de adaptación social" específicos de cada cultura (De Vos y Boyer, 1989, pp. 444-445).

El Rorschach constituiría el instrumento proyectivo más preciso para realizar comparaciones entre ámbitos culturales diferentes siempre y cuando: a) se codifique sobre la base del Sistema Comprensivo, b) se emplee como un método de trabajo para obtener información cualitativa y cuantitativa susceptible de ser interpretada desde múltiples perspectivas (Weiner, 1994) y c) la información obtenida este siempre vinculada al ámbito sociocultural circundante.

Las diferencias encontradas responderían a verdaderas particularidades y no a diferencias en las estrategias de codificación (Mattlar y Fried, 1993), y la comprensión del funcionamiento de un sujeto estaría indefectiblemente vinculada al marco de la cultura a la cual pertenece o a la existencia de normas adaptadas a su entorno específico (Ephraim, 1996).

J. Jacobo Riquelme M. y Mara Da Ruos

La integración de variables estructurales y categorías de contenido, así como la consideración del simbolismo afectivo implícito en ellas (De Vos y Boyer, 1989) constituye el mayor avance hacia una interpretación del Rorschach con solidez empírica y relevancia cultural. El punto óptimo consistiría en analizar los puntajes estructurales y las categorías de contenido, en relación con toda la información disponible -objetiva y subjetiva- en el momento en que se emiten las respuestas (Acklin, 1995).

Con estas premisas como punto de partida y como parte de una línea de investigación dedicada a explorar, detectar y demostrar la especificidad sociocultural como factor particularmente determinante en la interpretación del Rorschach, se han obtenido los resultados que sustentan la posibilidad de establecer elementos comunes a realidades regionales específicas de Venezuela (Caracas - Isla de Margarita), así como la posibilidad de identificar modalidades y contenidos específicos de respuesta que corresponden a distintos entornos socioculturales intra-nacionales.

SUJETOS

Caracas. El Rorschach fue administrado a 218 sujetos adultos (50% para cada sexo), no pacientes, residentes del área metropolitana de Caracas, con cuotas representativas para todos los niveles socioeconómicos. Los sujetos escogidos debían cumplir además con los siguientes criterios:

- Nacidos en Venezuela, con mínimo de 10 años de residencia en Caracas.
- Ausencia de antecedentes psiquiátricos
- Ausencia de información significativa sobre el Rorschach
- Edad comprendida entre 20 y 55 años.

Isla de Margarita. Se administró el Rorschach a 60 sujetos adultos, no pacientes, nativos y residentes de la Isla de Margarita, con edades entre 20 y 75 años. 20 sujetos son de sexo masculino y 40 de sexo femenino. Los sujetos pertenecen en su mayoría a niveles socioeconómicos D y E. Todos son residentes de poblaciones alejadas

de los polos comerciales y turísticos de la isla; se dedican fundamentalmente a la pesca y la artesanía.

PROCEDIMIENTO

El Rorschach fue aplicado, en ambas muestras, según los criterios establecidos en el SCE. Para la codificación de las variables estructurales se emplearon también los parámetros del SCE. Para la codificación de los contenidos en las respuestas se seleccionaron dos Sistemas de Categorización de Contenidos.

Sistema de Categorización de Contenidos vinculados a Relaciones de Objeto Primitivas

La estructura del primer sistema se basa en el trabajo de Kwawer (1996) con contenidos asociados a las relaciones de objeto primitivas en la estructura borderline. Su propuesta consiste en codificar las respuestas de los sujetos en una serie de categorías que presentan como denominador común, imágenes simbólicas relacionadas con experiencias tempranas de involucramiento simbiótico y negación de la individualidad. Estas categorías fueron sistematizadas, convertidas en escala (González, Occupati y Riquelme, 1991) y, posteriormente, utilizadas en diversas investigaciones con grupos específicos (Gerentes y altos ejecutivos, transgresores, parejas de alcohólicos, homicidas, trastornos de la alimentación, etc.) y poblaciones normativas (niños, adolescentes, etc.). El Sistema permite obtener puntajes por categoría y por escala global.

Sistema de Puntuación de Inferencias Afectivas - Revisado (SPIA-R)

La estructura del segundo se sustenta en el trabajo de Boyer et. al. (1988) quien desarrolla un Sistema de Puntuación de Contenidos Afectivos para las respuestas al Rorschach. Partiendo de los mismos supuestos teóricos planteados por De Vos y, basándose en una serie de estudios transculturales, Boyer et al. (1988) desarrollaron un sistema compuesto por ocho escalas que incluyen categorías que permiten inferir la manera en la cual el sujeto expresa, modula y bloquea sus afectos al responder ante el Rorschach. El Sistema permite obtener puntajes por Categoría, Escala y Sistema Global.

J. Jacobo Riquelme M. y Mara Da Ruos

Discusión de resultados

A continuación, se presentan y se analizan los datos generados en las muestras de Caracas y Margarita, para el SCE y los dos Sistemas de Categorización de Contenido, con particular énfasis en: a) evidenciar la influencia directa que el entorno sociocultural nacional tiene sobre las respuestas de los sujetos incluidos en ambas muestras, representando aspectos compartidos del *modo de ser nacional* y, b) detectar elementos específicos, vinculados a la realidad intra-nacional (regional) de cada muestra en particular y las formas de comportarse, pensar e interactuar que desarrollan los sujetos como *modos de ser típicamente locales*.

Características vinculadas al modo de ser nacional

El modo de ser nacional (común a Caracas y Margarita) se caracterizaría, por un estilo Ambitendente, esto es, un patrón conductual que tiende a ser errático, cambiante, descuidado y/o poco predecible. Se trata de personas más vulnerables, sugestionables y versátiles, menos consistentes en sus acciones y más lábiles (alternantes) en su expresión afectiva.

Alrededor de la mitad de la población, es decir, uno de cada dos personas, tiende a mostrar poca disposición a procesar y responder ante el estímulo afectivo. Esto es, se evidenciaría un bajo grado de interés por el intercambio afectivo con las personas de su entorno. La expresión de los afectos, evaluada a través de las respuestas de color, se ve reducida y disminuida ante un predominio de respuestas determinadas solo por la forma del percepto (sin que esto implique necesariamente *buena forma*) asociado con las láminas del Rorschach. Con esto podemos describir un estilo afectivo interpersonal predominantemente superficial, prevenido, cauteloso y hasta suspicaz.

El funcionamiento cognitivo podría ser descrito como un estilo básico que conduce a la simplificación de los estímulos externos percibidos como complejos o ambiguos, para experimentar menor exigencia y desentenderse, hasta cierto punto, de las demandas y expectativas del ambiente. Si bien esta característica está modulada por el nivel educativo del sujeto, mantiene una presencia muy

significativa y alta en diferentes muestras obtenidas en Venezuela. Esta tendencia a simplificar caracteriza a personas con intereses prácticos y concretos, preocupados por lo obvio y lo inmediato, sin deseos ni necesidad de probar sus recursos intelectuales. Pueden ser percibidos como impulsivos e improvisadores debido a que tienden a realizar un sondeo rápido y poco elaborado del entorno, descuidando información esencial en la toma de decisiones.

Características vinculadas al modo de ser regional

La vida enmarcada en un ambiente regido por ciclos naturales y requerimientos instrumentales básicos y predominantemente sencillos, determinan para la muestra margariteña una presencia menor de indicadores asociados a experiencias estresantes y su respectiva respuesta de ansiedad. Igualmente, aparecen disminuidos los indicadores asociados a recursos cognitivos y emocionales típicamente requeridos en la vida cotidiana (agitada y convulsa) dentro de la gran metrópolis (Caracas). Su estructura psicológica (control y tolerancia al estrés) les permite enfrentar sus tareas cotidianas específicas (pesca, artesanía, problemas comunitarios, etc.) pero no necesariamente les permitirá desarrollar estrategias efectivas ante situaciones más complicadas.

El caraqueño tendería a desplegar comportamientos *agresivos* desde el punto de vista competitivo, necesarios para sobresalir, orientarse al logro y perseguir nuevas metas, en mayor proporción respecto a un margariteño rodeado por un entorno particularmente solidario y regido por necesidades muy distintas a las de la gran ciudad. Igualmente tienden a ser más evasivos y desconfiados, menos solidarios, que los margariteños.

La vida afectiva del margariteño es mucho más espontánea, simple, infantil, creativa, evidente y aún jocosa, que la del caraqueño. Sus expresiones afectivas no se detectan a través de variables estructurales (color, textura, etc.) sino que aparecen *puestas en escena* en las respuestas al Rorschach (abrazos, besos). Su estilo interpersonal es predominantemente positivo, pero también infantil y permisivo, vinculado a la gratificación inmediata de las necesidades. Serán generalmente percibidos como personas gregarias, agradables en el trato y con interés genuino por los otros. El margariteño muestra una

J. Jacobo Riquelme M. y Mara Da Ruos

menor dosis de pesimismo y/o alteraciones anímicas de tono negativo. Este hecho estaría favorecido por una muy poco frecuente auto-evaluación profunda y su respectiva conexión con afectos displacenteros.

La estimulación recibida, las metas, las necesidades y, en general, el estilo de vida del margariteño tiende a ser más convencional y sencillo. Por lo tanto, se observa una menor proporción de respuestas vinculadas a distorsiones y/o elaboraciones bizarras sobre el estímulo que presenta cada lámina del Rorschach. El caraqueño, sobreelabora a partir del percepto, tiene menos apego a lo convencional y por eso distorsiona, tratando de diferenciarse y, quizás, de ser original.

Variables afectadas por el factor transcultural

La interpretación de las variables vinculadas al **ajuste perceptual** (Calidad Formal), no fue considerada para el análisis intra-cultural, en tanto constituye la más clara prueba de sesgo etnocéntrico en los lineamientos de interpretación del Rorschach derivados del SCE. Sobre la base de parámetros estadísticos, las denominadas Tablas de Calidad Formal conforman el criterio principal para codificar e interpretar los perceptos incluidos en las respuestas de la persona con la finalidad de establecer el ajuste perceptual de las mismas. Basándose en estos datos se evalúa la prueba de realidad del sujeto y su capacidad para percibir los estímulos de manera convencional y/o aceptable.

Suscribir una interpretación generada sobre la base de estas variables implicaría forzar la realidad para dar validez universal a tablas perceptuales elaboradas tomando como referencia entornos socioculturales muy dispares cuyos efectos sobre los procesos perceptivos son obviamente diferentes. El ejemplo más claro se observa en la muestra de Margarita. Lo que según los parámetros del SCE es considerado como una respuesta popular (1 por cada 3 respuestas) para la Lamina X (Cangrejo o araña, en el llamado detalle 1), tiene una presencia mucho menor que el mismo percepto, *cangrejo* pero en el detalle 7, que sí cumple con el criterio de respuesta popular dentro del SCE.

Incluso los contenidos pueden tener diferentes interpretaciones a la luz de un entorno cultural específico. La presencia de respuestas de

Textura (T) según los criterios del SCE constituye el elemento clave para determinar las necesidades de contacto y cercanía de los sujetos. En el SPIA-R, estas respuestas son codificadas como respuestas de contenido táctil y se incluyen en la escala de Dependencia (Dtac). Mas allá de lo que implique cada una de estas variables en el marco del sistema al que pertenecen, su interpretación es muy similar. Aún más, el tipo de respuesta codificable como Textura o Contenido Táctil está, en la mayoría de los casos, referida a la percepción de *Pieles* de animales. Es comprensible que, en la cultura Angloamericana las pieles o los perceptos similares sean interpretados como necesidad de calor, afecto y cercanía debido a las características climáticas que la circundan. Incluso en el medio caraqueño, es posible interpretarlo como tal. Pero, ¿es esto posible en la Isla de Margarita? ¿Están igualmente asociadas la cercanía y la necesidad de contacto con abrigos y/o perceptos *peludos*, que brindan calor, en un ambiente de Isla Tropical con clima cálido la mayor parte del año? Seguramente, los margariteños expresan sus necesidades de cercanía afectiva y contacto, a través de otros perceptos o variables.

Conclusiones

Las implicaciones básicas asociadas a estos resultados para el ejercicio del psicólogo que intenta obtener información sobre personas que atiende e intenta ayudar son ética y profesionalmente determinantes. La interpretación automática, ceñida a los parámetros establecidos por el SCE y aún complementada por elementos derivados de los contenidos afectivos y simbólicos de las respuestas, pero desatenta a la especificidad del entorno sociocultural del individuo, puede conducir a contradicciones entre resultados de distintas pruebas psicológicas, errores diagnósticos, e incluso estrategias de intervención erradas y/o inefectivas. Estos resultados establecen la necesidad de considerar los datos obtenidos a través del Rorschach como claves para obtener información culturalmente relevante sobre la persona que responde a las láminas que lo componen.

Estos resultados se convierten además, en una clara justificación para el desarrollo de modificaciones y/o nuevas formulaciones de normas de interpretación para este método proyectivo, derivadas de la especificidad sociocultural que combinen además, las variables estructurales y los contenidos de las respuestas.

J. Jacobo Riquelme M. y Mara Da Ruos

Referencias Bibliográficas:

- Acklin, M. (1995). Integrative Rorschach Interpretation. *Journal of Personality Assessment*, 64 (2), 235-238.
- Boyer, L. y otros (1988). *Manuál de inferencias afectivas. Sistema de Codificación Revisado*. California: Boyer Research Institute.
- De Vos , G.A. y Boyer, L. (1989). *Symbolic analysis cross-culturally. The Rorschach test*. Berkeley: University of California Press.
- Ephraim, D. (1996). *El método Rorschach en la actualidad*. Venezuela: Monte Avila Editores.
- Gonzalez, E., Occupati, R. y Riquelme, J. (1991). *Rorschach: Estudio de contenido*. Datos normativos para una muestra de no pacientes de Caracas y su Área Metropolitana. *Aportes al Sistema Comprehensivo de Exner*. Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado, Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela.
- Kwawer, J. (1996). *Borderline phenomena and the Rorschach test*. Connecticut: International Universities Press, Inc.
- Mattlar, C. y Fried, R. (1993). The Rorschach in Finland. *Rorschachiana*, 18.
- Weiner, I. (1994). The Rorschach Inkblot Method (RIM) is not a test: implications for theory and practice. *Journal of Personality Assessment*, 62: 498-504.

Fernando Yurman*

LIMITACIONES E INCONSISTENCIA EN LA ARTICULACIÓN DE INCONSCIENTE Y ESCENARIO SOCIAL

Resumen

Se considera que la relación inconsciente y sociedad, en sus distintas aproximaciones a partir de Freud, enfrenta como obstáculo epistemológico la hipótesis de una continuidad que homogeneiza las instancias del conflicto psíquico con las de la vida social. Se cuestiona la transparencia que conlleva tal tesis, y se procura precisar los límites de la incidencia social en la vida fantasmática y de ésta en las formaciones ideológicas. Se presentan dos ejemplos clínicos, cuya diversidad ideológica y fantasmática cuestiona la transmisión directa de una lógica social al inconsciente. La narración social se fragmenta de manera particular en la organización fantasmática, y es retornada luego narrativamente en la conciencia.

Abstract

It is considered that the relation between society and the unconscious, in various approaches after Freud, faces, as an epistemological obstacle, the hypothesis that the conflicts of social life are expressed in the structure of the psyche. This hypothesis is questioned and the limits of the social influence on fantasy and of fantasy on ideological formations are explored. Two clinical examples are presented, in which the diversity of ideological and fantastic contents question the direct transmission of a social logic to the structuring of the unconscious. Social narration is fragmented in a specific way in the phantasmatic organization (organization of fantasy) and is later returned narratively to the conscious.

* Psicoanalista. Docente de Postgrado en el Hospital Militar de Caracas. Asesor fundador de los Centros de Desarrollo Infantil. Ha trabajado la relación de arte, literatura y psicoanálisis en conferencias, cursos, museos y universidades.

Fernando Yurman

Las figuras del inconsciente y las dictaminadas por las representaciones ideológicas, han tenido desde la primera articulación que hizo Freud (1921), una cambiante perspectiva, tanto en las teorías sobre la sociedad como en las que categorizaban la actividad psíquica. En esa variación no ha sido poco relevante la paralela transformación del lugar que los debates ideológicos otorgaron a las facetas teóricas. La teoría estructural del aparato psíquico, para ilustrar con un ejemplo directo, tuvo mucha afinidad con la interpretación de los desarrollos ideológicos de su misma época, cuando el debate de masa, liderazgo y fundamentos irracionales de la adhesión social, se complementaban con la noción de un psiquismo negociado por instancias divergentes. Posteriormente, otros modelos, como el de Fromm (1941) analizaron la misma sociedad totalitaria, vinculándola no tanto a instancias como a trastornos relacionales intersubjetivos que otorgaban una nueva perspectiva al tema. Ello flexibilizó la aplicación mecánica de la metapsicología a las figuras ideológicas. En otros casos, autores como Fairbairn (1941), que habían enriquecido la dimensión relacional del psiquismo, no pasaron en cambio de lo intrapsíquico a lo interpersonal en un sentido comunitario; en la misma dirección el objeto transicional de W. D. Winnicott (1957) fue un importante pasaje teórico al respecto, pero tampoco permitió una articulación mayor en el plano social¹. Sobre esos casos, lo que prevaleció en las aplicaciones sociológicas es el ajuste del modelo estructural de Freud a la dinámica social, que permitía tratar la internalización de modelos culturales, como lo hizo Benedict desde la antropología (1934, 1939), Horney, (1936, 1950) en el enfoque culturalista, Sullivan (1953) en un primer enfoque interpersonal, o el mismo Fromm (1941, 1969) que pergueñó la visión culturalista más ambiciosa de totalidad. En nuestro continente, el trabajo de L. Rozichner fue pionero para interpretar la dimensión inconsciente en los desarrollos ideológicos masivos. Para Rozichner (1972, 1979), también el modelo estructural de Freud fue su referencia principal, aunque ahondando con muchos matices del componente imaginario en los procesos identificatorios. Pero su trabajo, que superpone el conflicto edípico con las contradicciones de clase, se

1 Este artefacto teórico, un creativo esfuerzo por salir del solipsismo que acecha las relaciones objetales de Melanie Klein, ilustra en su límite la dificultad real de articular la realidad psíquica y la social.

despliega sobre el develamiento de creencias, identificando represión psíquica con encubrimiento de aparatos ideológicos (1972). En Venezuela, el trabajo de R. López Pedraza (2003), incorporó la importancia de los mitos desde de perspectiva junguiana como desencadenantes de procesos históricos. Como es costumbre en la aproximación junguiana, no se formularon mecanismos interpersonales o grupales de transmisión (excepto la cercanía genérica a la madre o atavismos raciales) que expliquen como los arquetipos griegos atravesaron veinte siglos y el océano para trabajar en la turbulenta Caracas de hoy. Mucho antes W. Benjamín había considerado la existencia de mitos subyacentes en las ideologías (1936), con lo cual se aproximaba parcialmente a las tesis contemporáneas de Freud, pero no ilustró tampoco los mecanismos psíquicos de transmisión que los formulaban. Los trabajos de R. D. Laing (1969) y D. Cooper (1971), procuraron analizar esta transmisión mediante la investigación de la dinámica familiar, pero superponen sin discriminación conceptos del modelo del inconsciente a los transpersonales, mediante un enfoque situacional conciente con fuerte influencia de J. P. Sartre, y por ello pierden la idiosincrasia psicoanalítica. El concepto de enunciado identificatorio permitió en cambio a Piera Aulagnier (1979) sugerir una transmisión particular de la sociedad al psiquismo, pero da cuenta de ella de una manera simple y lineal que enfatiza el emisor, y no se detiene en el receptor del enunciado que habrá de captarlo con las reglas propias de su estructura (Yurman, 1992). En la herencia de Benjamín, los trabajos de la Escuela de Frankfurt, especialmente T. Adorno (1959) y H. Marcuse (1967), habían complejizado en su momento, desde la sociología marxista, la relación entre los deseos “originales” y los impuestos por la cultura, sofisticando hasta su transformación la tesis de Freud (1930) con conceptualizaciones paradójicas, como la “desublimación represiva” de Marcuse, que aplica un concepto de sublimación distinto al del psicoanálisis (Yurman, 1992). Los actuales análisis culturales de la etapa llamada de postmodernidad han enfatizado estos vínculos, de manera que se analizan procesos sociales con términos de fuerte raigambre clínica, como narcisismo, especularización, fragmentación, vacío, etc, de claro origen psicoanalítico, lo que remarca una trama creciente de subjetividad y cultura. Ello ha permitido registrar un sugerente paralelismo entre visiones psicoanalíticas y literarias en nuestro continente (Yurman, 2000). La contrapartida es la pérdida de la

Fernando Yurman

dimensión específica cuando se retorna a la clínica, ya que al subjetivarse metafóricamente el escenario social desaparecen las articulaciones propias de la vida psíquica. La incorporación teórica de identidad de género es el ejemplo actual de mayor riqueza en la captación de la “narración” cultural de la sexualidad, y tiene clara influencia preventiva y psicoterapéutica (Espina, 1997), pero a pesar de su denso y continuado debate (Mitchell, 1974, Berlin, 2001), ilustra también como se corre la arruga teórica en la compleja relación de inconsciente y sociedad. El objeto pulsional es en psicoanálisis impredecible y parcial, y en nuestra perspectiva el enfoque de género incide en la estructura elaborativa, en la narración sintomática, en las referencias identificatorias, pero no de manera directa en el ordenamiento fantasmático. La definición de inconsciente y objeto nos parece fundamental para precisar el aporte. Lo específico del psicoanálisis, sus sugerencias y limitaciones teóricas para articular inconsciente y vida social, es lo que procuraremos rescatar en los breves ejemplos clínicos del presente trabajo.

AFINIDADES Y DIFERENCIAS

Usualmente el pasaje de las instancias del aparato psíquico a las representaciones sociales ha implicado una reificación de las primeras, como también cierta simplificación de las segundas. En su utilización se desconoce progresivamente que la metapsicología es una construcción abstracta, y frecuentemente se ignora su nivel metafórico. Es incorrecto empalmar categorías que tienen distintos niveles de abstracción, como por ejemplo yo ideal e ideal del yo, con ideal institucional o social general; norma de la ética social con norma superyoica; ello o empuje pulsional con apetencia social o demanda ideológica, etc. Por otra parte, la concepción de conflicto es claramente distinta. En el plano psicoanalítico el conflicto puede ser conciente en el período de elaboración, e inconsciente cuando hay un retorno de lo reprimido que suscita angustia (en este caso es una construcción teórica, no un debate), adaptativos (yo-realidad), evolutivos (nuevos contenidos identificatorios, mecanismos de desprendimiento, aprendizaje), etc. Antes de llegar al plano propiamente dicho de conflicto, que en general es considerado una etapa superior del psiquismo ligado a la represión y a la neurosis, pueden los mismos

elementos psíquicos quedar anclados en la disociación o la fragmentación lacunar, como en los cuadros fronterizos (Kernberg, 1977) o narcisistas (Kohut, 1971). En esos casos, sólo un forzamiento teórico los presenta como conflicto, pero igualmente su desarrollo psíquico tendrá un carácter más evolutivo que resolutivo. Esta doble dimensión: integración o resolución, disociación o conflicto son constitutivas de la actividad psíquica en casi todos los sistemas teóricos cuando se traducen sus conceptos (renegación, disociación, escisión, repudio, aislamiento, inversión de perspectivas, etc, versus conflicto), pero incluso dentro de teorizaciones psicoanalíticas afines se ha encontrado una gran diversidad de nociones de conflicto que no ha sido codificada (Smith 2001). En el mundo social en cambio los conflictos transcurren en el plano de las representaciones sociales². Cuando no tienen registro en dicho plano son contradicciones de un modelo o construcciones teóricas de categorías divergentes: un conflicto no es social porque sea pensado sobre una perspectiva social, sino porque ocurre tensando la práctica social en las mismas representaciones sociales³.

En una de sus primeras y perdurables definiciones, Emile Durkheim consideró la materia social como creencias, tendencias y prácticas consideradas colectivamente. Quizás cabe agregar además una diferencia epistemológica general: en su práctica el psicoanálisis va de lo general a lo particular, mientras la aproximación social hace un proceso inverso. La visión social enfatiza lo general, lo regular (como la estadística), el psicoanálisis lo irregular, el lapsus significativo, aquello único que funda la subjetividad; la verdad en psicoanálisis es una revelación (particular-general) incorporada a la transferencia, mientras que en la visión social suele ser una correspondencia de

- 2 Michel Foucault en su "Historia de la sexualidad" procuró unificar las dos nociones de conflicto, y el resultado es un balanceo hegeliano en una cultura autofectada (que pierde la ruptura, especificidad y heterogeneidad del inconciente en Freud). Como resultado hay una dinámica cíclica, de manera que todo poder genera una resistencia y toda resistencia un poder, pero esa coherencia abstracta impide la precisión concreta y diferencial de cualquier textura conflictiva.
- 3 En una de sus primeras y perdurables definiciones, Emile Durkheim consideró la materia social como creencias, tendencias y prácticas consideradas colectivamente.

Fernando Yurman

modelos. Para la práctica psicoanalítica, la verdad esta tramada con la expresión pulsional o de deseos, no con una revelación histórica como en los procesos ideológicos o filosóficos. En el inconsciente hay axiomas, fragmentos singulares condensados y desplazados, que pueden constituir creencias cuando se manifiestan y que pueden dar lugar a una nueva narración conciente cuando se transforman, pero no implica un texto preconstituído. En su máximo despliegue el fantasma es un núcleo condensado mínimo, y en el mejor caso no más que una frase (Lacan, 1967). La vida social está por el contrario tramada con narraciones ideológicas y míticas esencialmente compartidas, trasmisibles, provistas de una mayor articulación, que resultan constantes organizadoras de sentido en el intercambio grupal.

UNA ARTICULACIÓN ACOTADA

La actual crisis de Venezuela, avizorada desde la práctica del psicoanálisis, permite quizás nuevas aproximaciones a esta larga zaga apenas reseñada, y también sugiere la incorporación de aportes que no estaban presentes en los estudios considerados. Este tiempo de grandes remociones sociales y profundas alteraciones en las creencias, suscita una movilidad en las perspectivas clínicas y teóricas y nos otorga un mirador privilegiado sobre el tema. La aparición actual de lo público y lo privado en la misma cara del espejo obliga a revisar el aislamiento teórico y clínico de nuestra práctica, pero es preciso evitar el extremo opuesto a ese aislamiento, porque es igualmente pernicioso el abandono conceptual sin crítica. Se tratará por ello de plantear la relación del inconsciente y escenario social con un modelo más indirecto y menos causalista respecto a los anteriores. De acuerdo a la crítica precedente, se postula la relación entre las representaciones ideológicas y las psíquicas mediante leyes propias, y no como un traslado de convicciones sociales a las figuras fantasmáticas. Esta indiscriminada relación directa es lo primero que debería cuestionarse.

FANTASMA E IDEOLOGÍA

La continuidad entre el “adentro” del inconsciente y el “afuera” social es un prejuicio tan pernicioso como el inverso. Por razones que

no cabe analizar aquí, pero que presumimos como un obstáculo epistemológico según la definición de Bachelard (1947), su poder atravesó en la doctrina psicoanalítica un corpus enorme de afirmaciones, y otro tanto ocurrió en el ámbito cultural. Probablemente el anhelo del análisis sociológico de trasladar su lógica al psiquismo, o el del psicoanálisis que la estructura fantasmática incida en la social, hayan contribuido al equívoco. La transformación de este prejuicio no es el retorno al aislamiento sino la prudente articulación.

Desde la perspectiva de la racionalidad social, es sabido desde décadas atrás que hay un salto en el pasaje de la sociedad a los grupos, y con marcadas transformaciones cualitativas (Olmsted, 1959, Bion, 1948-1950) que impide la continuidad fluida de grupo ideológico y grupo terapéutico (Aizemberg, Bianchedi, Cuissard, Langer, Pavlosky, Puget, Roja, Rolla, Usandivaras, 1963). Pero en la dimensión subjetiva la fractura es mayor aun, ya que desde los enfoques estructuralistas (que enfatizan la función significante) hasta los cognoscitivos (que hacen otro tanto con la lógica) se advierten fragmentaciones y recomposiciones que anulan la continuidad entre discurso social y narración inconsciente, entre semántica de la cultura y organización fantasmática.

Desde la óptica de la dinámica social, fenómenos como el nazismo ilustraron por su parte que la lógica social, cultural y económica, no explicaba cabalmente la magnitud de las dimensiones destructivas y muchas investigaciones acudieron a términos hasta esa época inefables, como pulsiones destructivas, de muerte, sadismo, goces, etc.

Por estos argumentos, creemos lícito afirmar que los encuentros entre sociedad e inconsciente solamente permiten advertir por ahora rasgos, fragmentos, aspectos que permiten coincidencias sugerentes, y en ningún caso las entusiastas organizaciones masivas de sentido que suelen demandar muchos enfoques derivados del trabajo Freud sobre el tema (1921, 1930). En nuestra perspectiva, la interdependencia suele mostrarse de manera parcial, idiosincrásica y muchas veces paradójicas.

A modo de ejemplo, usualmente una personalidad paranoide no gesta un hijo paranoide, sino un melancólico, ya que la crítica y la sospecha suelen ordenar un temple depresivo del otro. A ello, que

Fernando Yurman

rompe una lógica imitativa simple, debe agregarse que la identificación se realiza siempre de manera parcial entre dos elementos indeterminados. Pero a su vez debe agregarse que esa sola díada sigue siendo psicoanalíticamente de una causalidad simplificadora, porque no considera la función de la madre o hermanos, o los otros sistemas identificatorios del padre y los del hijo, etc, (sin contar vínculos, mitos, predisposición genética, condición intelectual, etc, que hoy multiplican la serie complementaria de Freud). La transmisión no es por otro lado solamente de contenido sino de mecanismos (incluso de los mismos mecanismos transmisores). Al considerar la fatal indeterminación, heterogeneidad y multiplicidad que rodea entonces una pequeña unidad, con más razón debemos considerar la dificultad de homogeneizar un sentido social más amplio. La posibilidad de hacer lazos de sentido mayores que articulen sociedad e inconsciente de modo continuo y global, tiene por ahora, nos parece, el mérito de entusiasmo pero no del rigor.

LA CRISIS SOCIAL DISPARA EL FANTASMA

Sin embargo, esto no excluye la relevancia del escenario social en la determinación psíquica, pero con efectos heterogéneos y mediatizados por las características de las formaciones inconscientes. El fantasma es una matriz procesadora de contenidos, incluidos los ideológicos, y la crisis social lo afecta de manera indirecta desde muchos ángulos.

La crisis actual de la sociedad venezolana, con independencia de sus contenidos, promueve cambios que inciden en las manifestaciones clínicas: una pérdida de las referencias temporales por la rehistorización del proceso social y la incertidumbre del futuro, un resquebrajamiento de la referencia normativa, que coadyuva el debilitamiento del orden institucional, una pérdida de la función simbólica de los roles familiares por el dramático descolocamiento económico y social, un debilitamiento de certezas centrales de carácter ético, que afecta no solamente el ámbito formal de la justicia, sino la expectativa que sostiene la lógica social general de las relaciones grupales (Yurman, 2003). Este proceso determina un contexto condicionante de la crisis anímica, pero sus formulaciones concretas derivan primordialmente de estructuras fantasmáticas. Para sustentar esta perspectiva, se presentan dos casos:

Caso uno: un joven empresario casado, con un hijo pequeño, consulta por la implantación, al finalizar el paro cívico contra el gobierno, de una idea obsesiva que lo tortura hasta el punto de considerar, en la primera sesión, la consulta como la alternativa del suicidio. La idea intolerable es la violación de un niño por su padre. Sobre un modelo similar al practicado por Freud en el “Hombre de las Ratas”, en pocos meses supero la angustia inicial, remitió el síntoma y entró en trabajo analítico. La serie significativa que lo ordenó ubicaba la emergencia del síntoma al finalizar la crisis que le significó este paro. Había padecido, como otros, una intensa contrariedad, temores y fantasías con Chávez, pero también un accidente en moto, y el retiro de su padre, extremadamente dominante, del negocio familiar que compartían. La idea se instaló a partir de una noticia casual de crónica roja en la televisión. Según nuestra construcción, la incertidumbre, la sensación de anarquía social, el temor al despojo, la figura omnipotente y arbitraria del caudillo, habían duplicado en el escenario real una organización fantasmática organizada alrededor de un padre tiránico, pero inmodificable y anárquico, que no le había permitido fraguar un vínculo identificatorio. Su pequeño hijo le había permitido hasta entonces recomponer un vínculo de ternura y no de confrontación padre-hijo. Como desencadenantes se advirtió la siguiente serie significativa: choque con el gobierno, choque con el padre que deja el negocio, choque con la moto. Sin entrar en mayores detalles se advierte como un “hecho” real es recolectado en las mallas del fantasma. A través de sueños (choques-Chavez), se advirtió una alineación entre las figuras sociales y políticas con una organización fantasmática que ya no pudo sostenerse, por lo que hizo transacción mediante la idea sintomática que fusionaba padre-hijo, rivalidad y ternura, en la idea obsesiva de la violación. Sin este fantasma, esas figuras no habrían tenido dicho derrotero. La representación social encontró la Otra escena que configuró el trauma, iniciado en un accidente en moto que solapó los registros al finalizar el paro.

Caso 2: una mujer madura, militante de izquierda, proficualista, consulta por ciertas inhibiciones en sus relaciones sociales, que contrastan con su dinamismo e iniciativa política y fervor ideológico. La preocupación surge de un malestar creciente con miembros de su familia, a los que no puede expresar afecto con comodidad, como también en sus iniciativas amorosas. El tratamiento advierte una vasta construcción que giraba en un núcleo fantasmático de exclusión,

Fernando Yurman

originada en su crecimiento en una familia ampliada donde el tío usurpaba el rol de padre, y la madre tampoco podía desempeñar cabalmente el suyo. En su infancia la paciente había sido sumamente religiosa, la iglesia le daba la convicción que posteriormente trasladó a la militancia de izquierda. Una fantasía infantil, la de ir a la iglesia con un robot (Pronunciado en su modalidad oral como robó), dio lugar a esclarecimientos dobles del significante: “él robó” (el tío que despojó a sus padres) como el Otro, y el robot (coraza imaginaria) como distancia defensiva de sus anhelos difíciles de satisfacer. El desencadenante alineaba el tema del despojo que centraba el mundo fantasmático con el registrado por las afirmaciones políticas del momento. La coyuntura actual permitía para ella una reasignación de posibilidades: microcréditos, participación, etc, pero desencadenaba simultáneamente la inhibición al mover su posición frente al Otro despojante. La progresiva capacidad para reconocer deseos propios además de los públicos, implicó atravesar las opciones excluyentes que sintetizaba “el robó”.

En ambos casos, de ideologías opuestas, y necesariamente sumarios en su reseña, se advierte como la misma crisis social, política e ideológica da lugar a diversas incidencias clínicas en estructuras preformadas. En esta diversidad, debe diferenciarse: el sistema ideológico que en cada caso recolecta conceptos distintos, pero también la estructura fantasmática que administra de manera diversa esos contenidos. A su vez, no cabe duda que la diversidad de estructuras fantasmáticas hizo proclive la captación de distintas formaciones ideológicas, y sobre todo distintos momentos de las mismas: en ambos casos se registra un cuestionamiento del abuso de poder, pero visto desde dos ángulos narrativos distintos. Ello hace pensar que la lógica de la trasmisión ideológica no se integra del mismo modo en la producción psíquica. A su vez, las figuras fantasmáticas y la estructura psíquica en general, determinan modelos de procesamiento, pero no de contenidos. En el proceso psicoanalítico se va de narración a historia, no al revés (Yurman, 2001). Las estructuras psíquicas determinan intensidad de las creencias, capacidad de confrontarlas, tolerancia a las contradicciones, y capacidad de intersectar puntos de vista, pero no inciden en su naturaleza.

CONCLUSIÓN

El escenario social suministra los revestimientos imaginarios de la estructura psíquica, las imágenes grupales con que se presenta, pero no los mecanismos ni la modalidad del conflicto. La crisis determina el debilitamiento de referencias que sostienen certezas anímicas fundamentales, dando lugar a un desordenamiento fantasmático impredecible. La relación de fantasma y debate ideológico suscita la apariencia de continuidad de sentido, de manera similar a la música de una narración fílmica por su capacidad de exaltarla. Pero una cosa es la voz y el sonido en que transcurre la historia fílmica, y otra es la música que unifica la sensibilidad con figuras rítmicas generales. La música tiene una estructura autónoma inmanente, y sólo la proyección del espectador la unifica con el relato. Algo similar quizás ocurra con los paralelismos excesivos de psicoanálisis y crisis social, cuando en vez de contemplar algunas "voces" o "ruidos" sociales de la historia troqueladas en el fantasma, se constituye el fantasma en melodía acompañante de la historia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, T (1992). *La dialéctica negativa*. Madrid: Taurus
- Aizemberg S., Bianchedi E. (1963). Grupos ideológicos y grupos terapéuticos. *Revista de Psicoterapia de grupo*. Buenos Aires.
- Aulagnier, P. (1980). *Los destinos del placer*. Madrid: Petrel.
- Bachelard G. (1979). *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Benjamín, W. (1991). *Para una crítica de la violencia*. Madrid: Taurus.
- Berlín, D. (2001). Los vínculos en la mujer. *Trópicos*. Vol. 2. Caracas. Venezuela.
- Bion, W. (1960). *Experiences in groups*. Tavistock Publications.

Fernando Yurman

- Cooper D. (1971). *Psychiatry and antipsychiatry*. London: Tavistock Publications
- Espina G. (1997). *Psicoanálisis y mujeres. Faces - UCV*. Caracas.
- Fairbairn, R. (1941). A revised Psychopathology of the psychosis and psychoneurosis. *International Journal of psychoanalysis*. Vol. 4.
- Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad*. México: Siglo XXI.
- Freud, S. (1979). *Psicología de las masas. Malestar en la cultura. Obras completas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- From, E. (1962). *El miedo a la libertad*. Buenos Aires: Paidós.
- Kernberg, O. (1979). *La teoría de las relaciones objetales y el psicoanálisis clínico*. Buenos Aires: Paidós.
- Kohut, H. (1977). *Análisis del self*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lacan, J. (1994). *Seminario, La lógica del fantasma*. Buenos Aires: Paidós.
- Laing, R. (1971). *El cuestionamiento de la familia*. Buenos Aires: Paidós.
- López, R. (2003). *Sobre héroes y poetas*. Caracas: Festina lente
- Mitchell, J. (1976). *Psicoanálisis y feminismo*. Barcelona: Anagrama.
- Olmsted, M. (1963). *El pequeño grupo*. Buenos Aires: Paidós.
- Rozichner, L. (1979). *Freud y los límites del individualismo burgués*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- _____ (1985). *Perón entre la sangre y el tiempo*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Smith, H.F. (2002). *Conceptions of conflict in psychoanalytic theory and practice*. Psychoanalytic quarterly. Analytic Press.
- Yurman, F. (1992). *Metapsicología de la sublimación*. Caracas: Pomaire.
- _____ (2000) *Lo mudo y lo callado*. Valencia: Universidad de Carabobo

*Limitaciones e inconsistencia en la articulación de
Inconciente y escenario social*

_____ (2001) Historia y narración en psicoanálisis. En Calvo, A., Llorens, M., Rodríguez, J., Romero, J., Valedón, C. y Yurman, F. (Ed). *Psicoanálisis y Creación Literaria: Lugar de encuentros*. Caracas, Universidad Católica Andrés Bello.

_____ (2003) *La Temporalidad y el duelo*. Caracas: Ediplus.

Winnicott, W. (1971). *Realidad y juego*. Buenos Aires: Granica.