

ISSN: 0034-9690

**REVISTA
INTERAMERICANA
DE
PSICOLOGIA
INTERAMERICAN
JOURNAL
OF
PSYCHOLOGY**

VOLUMEN / VOLUME

26

NUMERO / NUMBER

1

1992

La *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology* es publicada por la Sociedad Interamericana de Psicología desde 1967. Nuestra política editorial es reflejar los desarrollos que están ocurriendo en la psicología del continente, tanto desde la perspectiva teórica como la aplicada o profesional; al hacerlo se busca promover la comunicación y la colaboración entre los psicólogos de los diferentes países de América. La Revista se publica dos veces al año y acepta manuscritos en todas las áreas de la Psicología, en inglés, español o portugués. Es distribuida sin costo adicional a todos los miembros solventes de la Sociedad Interamericana de Psicología.

Para hacerse miembro de la Sociedad Interamericana de Psicología, escriba a: Eduardo Nicenboim, Secretaría General de la SIP, AIGLE Centro de Estudios Humanos, C.C. 135, Sucursal 26, (1426) Buenos Aires, ARGENTINA. La suscripción institucional para la revista es \$35 en América Latina y \$40 en USA and Canada. Escribir al respecto a Pedro Rodríguez, Gerente Editorial, Apartado 47018, Caracas, 1041-A, Venezuela.

Las INSTRUCCIONES PARA LOS AUTORES se incluyen en las páginas finales de la Revista.

The *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology* is published by the Interamerican Society of Psychology since 1967. Our editorial policy is to reflect the developments occurring in Psychology in the continent, both from the theoretical and the applied-professional angles; in doing this we aim to promote communication and collaboration among the psychologists of different countries of the Americas. The Journal is published twice a year, and accepts manuscripts in all areas of Psychology, in English, Spanish or Portuguese. It is mailed, without additional cost, to all active members of the Interamerican Society of Psychology.

To become a member of the Interamerican Society of Psychology, write to: Eduardo Nicenboim, Secretaría General de la SIP, AIGLE Centro de Estudios Humanos, C.C. 135, Sucursal 26, (1426) Buenos Aires, ARGENTINA.

The institutional subscription to the Journal is \$35 in Latin America and \$40 in USA and Canada. Write in this respect to Pedro Rodríguez, Managing Editor, Apartado 47018, Caracas, 1041-A, Venezuela.

The INSTRUCCION TO AUTHORS are included in the final pages of the Journal.

A *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology* é publicada pela Sociedade Interamericana de Psicología desde 1967. Nossa política editorial é refletir os desenvolvimentos que estão ocorrendo na psicologia do continente, tanto na perspectiva teórica como na aplicada ou profissional; ao realizá-la procura-se promover a comunicação e a colaboração entre os psicólogos dos diferentes países da América. A Revista é publicada duas vezes ao ano e aceita originais em todas as áreas da Psicología, em inglês, espanhol e português. É enviada a todos os membros solventes da Sociedade Interamericana de Psicología.

Para se tornar membro da Sociedade Interamericana de Psicología, escreva para: Eduardo Nicenboim, Secretaría General de la SIP, AIGLE Centro de Estudios Humanos, C.C. 135, Sucursal 26, (1426) Buenos Aires, ARGENTINA.

A assinatura anual para instituições é de US\$25 para a América Latina e de \$30 para os Estados Unidos, Canadá e outros países. Para tanto escreva para Pedro Rodríguez, Gerente Editorial, Apartado 47018, Caracas, 1041-A, Venezuela.

As INSTRUÇÕES PARA OS AUTORES encontram-se nas páginas finais da Revista.

REVISTA INTERAMERICANA DE PSICOLOGIA INTERAMERICAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY

1992

Vol. 26, N° 1

DIRECTOR/EDITOR

José Miguel Salazar
Universidad Central de Venezuela

DIRECTORES ASOCIADOS/ ASSOCIATE EDITORS

Barbara VanOss Marin
University of California, San Francisco

Guillermo Bernal
Universidad de Puerto Rico

GERENTE EDITORIAL/MANAGING EDITOR

Pedro Rodríguez C.
Universidad Central de Venezuela

JUNTA DE CONSULTORES EDITORIALES
BOARD OF CONSULTING EDITORS
JUNTA DE CONSULTORES EDITORIAIS

Reynaldo Alarcón.
Universidad Peruana Cayetano Heredia. PERU.

Ana Isabel Alvarez.
Universidad de Puerto Rico. PUERTO RICO.

Stephen A. Appelbaum.
Prairie Village, Kansas. U.S.A.

Rubén Ardila.
Universidad Nacional de Colombia. COLOMBIA.

José J. Bauermeister.
Universidad de Puerto Rico. PUERTO RICO.

Ramón Bayés
Universidad Autónoma de Barcelona. ESPAÑA.

Angela Biaggio.
Universidade Federal do Rio Grande do Sul. BRASIL.

Amalio Blanco.
Universidad Autónoma de Madrid. ESPAÑA.

Victor Colotla.
Universidad Nacional Autónoma de México. MEXICO.

Francis Di Vesta.
The Pennsylvania State University. U.S.A.

Rogelio Díaz-Guerrero.
Universidad Nacional Autónoma de México. MEXICO.

Frank Farley
University of Wisconsin-Madison. U.S.A.

Bernardo Ferdman.
State University of New York at Albany. U.S.A.

Héctor Fernández-Alvarez.
Centro de Estudios Humanos AIGLE. ARGENTINA.

Gordon Finley.
Florida International University. U.S.A.

María Rosa Frías de Orantes
Universidad Central de Venezuela. VENEZUELA.

Otto E. Gilbert.
Universidad del Valle de Guatemala. GUATEMALA.

Robert E. Grinder
Arizona State University. U.S.A.

Wayne H. Holtzman.
The University of Texas, Austin. U.S.A.

Leonard I. Jacobson.
University of Miami. U.S.A.

Mauricio Knobel.
Universidad Estadual de Campinas. BRASIL.

Luis Laosa.
Educational Testing Service. U.S.A.

Robert B. Malmö.
McGill University. CANADA.

Gerardo Marin.
University of San Francisco. U.S.A.

Juracy C. Marques.
Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. BRASIL.

Maritza Montero.
Universidad Central de Venezuela. VENEZUELA.

Ricardo Muñoz.
University of California, San Francisco. U.S.A.

Eduardo Nicenboim
Centro de Estudios Humanos AIGLE. ARGENTINA.

Alfonso Orantes.
Universidad Central de Venezuela. VENEZUELA.

Juan Pascual-Leone.
York University. CANADA.

Albert Pepitone.
University of Pennsylvania. U.S.A.

Karl H. Pribram.
Radford University. U.S.A.

Manuel Ramirez III.
The University of Texas, Austin. U.S.A.

Emilio Ribes.
Universidad Nacional Autónoma de México. MEXICO.

Eduardo Rivera Medina.
Universidad de Puerto Rico. PUERTO RICO.

Aroldo Rodrigues.
Universidade Gama Filho. BRASIL.

Eduardo Salas.
Naval Training Systems Center. U.S.A.

Victor D. Sanua.
St. John's University. U.S.A.

Nelson Serrano Jara.
Quito. ECUADOR.

Monica Sorin.
Universidad de La Habana. CUBA.

Arthur W. Statts
University of Hawaii at Manoa

Virginia Staudt-Sexton.
St. John's University. U.S.A.

Peter Suedfeld.
The University of British Columbia. CANADA.

Harry C. Triandis.
University of Illinois. U.S.A.

Julio F. Villegas.
Universidad Central. CHILE.

REVISTA INTERAMERICANA DE PSICOLOGIA INTERAMERICAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY

1992

Vol. 26, N° 1

CONTENIDOS/CONTENTS/SUMARIO

ARTICULOS/ ARTICLES/ ARTIGOS

- Poder, privilegio y penuria.** 1
Power, privilege and burden.
Eduardo Rivera Medina
- Modifying integrative complexity in political thought: Value conflict and audience disagreement.** 19
La modificación de la complejidad integrativa en el pensamiento político: El conflicto de valores y el desacuerdo de la audiencia.
Peter Suedfeld and Alistair Wallbaum
- La psicología de la personalidad en el siglo XXI.** 37
The psychology of personality in the XXI century.
Rogelio Díaz-Guerrero
- Análisis e ilustración de un modelo para la intervención en prevención. 53**
Analysis and illustration of a model for intervention in prevention.
Elconora Vivas
- Accuracy of decoding facial expressions in those engaged in people oriented activities vs. those engaged in non-people oriented activities.** 63
Comparación en la exactitud en la decodificación de expresiones faciales entre sujetos dedicados a actividades relacionadas o no con otras personas.
Inés A. Morgado, Joseph P. Cangemi, Richard Miller and John O'Connor

Un estudio sobre la habilidad para estructurar material sonoro.	71
<i>A study on the ability to structure non verbal accoustic material.</i>	
Claudia Arias y Ester Cristina Biassoni de Serra	

PREMIO ESTUDIANTIL/STUDENT PRIZE/PREMIO ESTUDANTIL

Explicaciones de la guerra dados por estudiantes universitarios salvadoreños.	87
<i>Explanations of the war given by Salvadorean university students.</i>	
Héctor Díaz-Martínez	

INFORMES BREVES/BRIEF REPORTS/RELATORIOS BREVES

An ethical model for sports psychologists.	99
<i>Un modelo de etica para los psicólogos del deporte.</i>	
Francis J. Lodato and Janice Lodato	

Actuación del docente en la función preventiva.	103
<i>The role of the teacher in prevention.</i>	
Aydil M. de Queiroz Pérez-Ramos	

LIBROS/BOOKS/LIVROS

<i>Personalidad múltiple: Una exploración psicológica.</i>	107
por Alfonso Martínez-Taboas.	
Reseña en español.	

Instrucciones para los autores.	111
<i>Instructions to authors.</i>	112
<i>Instruções aos autores.</i>	113

PODER, PRIVILEGIO Y PENURIA: REFLEXIONES EN TORNO A LA MASCULINIDAD

Eduardo Rivera Medina
Universidad de Puerto Rico

RESUMEN

Se parte de la premisa de que la liberación humana, para que pueda tener un sentido ideológico coherente, necesita elevar su nivel de discurso para incluir tanto a las mujeres como a los hombres. La hipótesis central de este trabajo es que las relaciones de poder entre los géneros conllevan para el hombre unos "privilegios" innegables, pero también implican unas series de "penurias". La identidad masculina se ve amenazada por la intimidad, mientras que la identidad femenina es amenazada por la separación. Para superar lo anterior se debe promover un cambio cualitativo en las estructuras sociales que refleje "lo humano" descentralizándose así los conceptos de "lo femenino" y "lo masculino" como categorías de poder. Con relación al aspecto pragmático, surge la posibilidad de creación de grupos de reflexión o talleres para propiciar el desarrollo de conciencia y destrezas sociales, así como atender las necesidades afectivas. En el trabajo se relatan importantes experiencias que en este sentido se han estado realizando en Puerto Rico.

ABSTRACT

The basic premise is that for the discourse on human liberation to acquire a coherent ideological meaning it needs to include both men and women. The central hypothesis of this paper is that the power relationships between the sexes imply some undeniable "privileges" for men, but at the same time imply "burdens". Male identity is threatened by intimacy, while female identity is threatened by separation. To overcome this situation a qualitative change in social structures must be promoted to reflect "human" over "feminine" or "masculine" as power categories. At a pragmatic level aspects, the possibility exists for creating groups or workshops to encourage the development of consciousness and social skills, as well as tending to affective needs. Important experiences in this direction have been taking place in Puerto Rico.

Conferencia del Premio Interamericano dictada en el XXIII Congreso Interamericano de Psicología en San José, Costa Rica, Julio de 1991.

En la preparación de este manuscrito recibí el estímulo y ayuda de compañeras y compañeros, muy en especial de las doctoras Idsa E. Alegría Ortega y Gloria Mock y los doctores Edwin B. Fernández y Waldemar Purcell. A todos agradezco su colaboración.

Dirección del autor: Decano de Asuntos Académicos. Recinto de Río Piedras. Universidad de Puerto Rico. Río Piedras, Puerto Rico 09031.

En un simposio en el XXII Congreso de la Sociedad Interamericana de Psicología en Buenos Aires, del cual fuera moderador y comentariasta, los compañeros Ramírez (1989) y Ortiz (1989) sentaron las bases para estas reflexiones. Sus ponencias cuestionaron el valor del pseudoconcepto "machismo" y plantearon en su lugar la masculinidad o las ideologías correctas y útiles para el estudio de las relaciones entre los géneros. Nos dice Ramírez:

Las ideologías masculinas son construcciones cognoscitivas y discursivas, dominantes en sociedades que se estructuran a base de relaciones asimétricas entre los géneros, articuladas en fuerzas y juegos que exhiben multiplicidad de manifestaciones, las cuales responden a la pluralidad cultural de la especie humana y que en sociedades de clase se expresan en formas diferenciadas y contradictorias. (p.4).

Esta conceptualización permite examinar los "discursos que constituyen la subjetividad masculina" y que a su vez proveen al hombre "opciones de transformación de su conciencia y sus relaciones sociales" (Ortiz, 1989). Ramírez (1989), además, nos señala que "(en) los discursos los hombres presentamos, defendemos y justificamos nuestra posición hegemónica y nos hacemos constantemente". Dicha posición hegemónica se va desarrollando como parte de un proceso que, según el autor, es difícil, doloroso, angustioso y lleno de contradicciones (Ramírez, 1989).

Ortiz (1989), por su parte, esboza una ideología masculina predicada dentro de una estructura bipolar. De una parte, la masculinidad "encierra muchos privilegios y beneficios" por ser ésta una fuente de poder dentro de la sociedad-cultura de la cual (y en la cual) se origina. De otra parte, la masculinidad conlleva unos costos intangibles pero muy reales para el varón. Según Ortiz (1989), la tensión generada dentro de esta estructura de valores polarizados crea un dilema para el hombre moderno que encuentra una representación en su práctica clínica. Ortiz acentúa, en su práctica privada con hombres, la noción de la psicoterapia como una actividad transformadora de las relaciones opresoras existentes.

El propósito fundamental de este trabajo es el de adelantar el análisis que, sobre el tema de la masculinidad, presentan los compañeros Ramírez y Ortiz. Parto de la premisa de que la liberación humana, para que pueda tener un sentido ideológico coherente, así como pragmático, necesita elevar su nivel de discurso para incluir tanto a las mujeres como a los hombres. La puertorriqueña Gloria Mock (1991) en la cuarta edición de su libro *Conceptos Básicos de Sexualidad* postula que "la liberación ha de comenzar redefiniendo los conceptos de masculinidad y feminidad". La liberación humana para ella, es un proceso mediante el cual ambos pasan a constituirse en seres humanos caracterizados por la igualdad, la asertividad, el respeto mutuo, la razón con

sentimientos y el disfrute mutuo de una sexualidad compartida por consentimiento mutuo. Es aquella liberación que Paulo Freire (1968) nos advierte sólo es posible en "comuni3n"; com3n-uni3n porque "nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo".

La hip3tesis central de este trabajo es que las relaciones de poder entre los g3neros conllevan para el hombre unos "privilegios" innegables, pero tambi3n implican unas series de "penurias". Es por eso que para alcanzar una nueva relaci3n y llegar a una convivencia liberadora entre los g3neros, urge, en primer lugar, identificar la naturaleza y manifestaci3n de esas relaciones de desigualdad y opresi3n. En segundo lugar, es necesario encontrar formas, medios, estrategias que permitan modificar radicalmente la situaci3n existente (West & Zimmerman, 1991).

LA CONSTRUCCION SOCIAL DEL GENERO

El g3nero, a diferencia del sexo, se define, organiza y estructura mediante la participaci3n en unas pr3cticas sociales, en unas instituciones y en unas formas de acci3n simb3lica como por ejemplo, el lenguaje (Shweder & Miller, 1985). En el modelo construccionista, las concepciones de masculinidad y feminidad son construcciones sociales rec3procas: la definici3n de una depende de la otra (Kimmel, 1987a). En nuestra sociedad la definici3n hist3rica de ambos g3neros reproduce, como se3ala Ram3rez (1989), las relaciones de poder, en las que masculinidad se asocia con autoridad y dominio y la feminidad con pasividad y sumisi3n. No obstante, es preciso recordar que existen m3ltiples expresiones de la masculinidad (por ejemplo: autoritaria-democr3tica, amable-fuerte, homosexual-heterosexual y toda la gama de expresiones contradictorias que surgen como producto de momentos particulares) y 3stas est3n mediadas por variables tales como: clase, etnicidad, religi3n (Segal, 1989).

El conocer las formas en que la sociedad transforma la materia prima de las diferencias biol3gicas sexuales en los g3neros nos permite anticipar la posibilidad del cambio social (Reiss, 1986; West & Zimmerman, 1991). ¿C3mo ocurre esa transformaci3n? La familia, matriz donde se construye la identidad, reproduce las categor3as que dan base a los g3neros. Las teor3as de la personalidad, est3n basadas en visiones cognoscitivas, conductistas, psicodin3micas o ecl3ticas, rara vez aportan a la comprensi3n de como ocurre la aparici3n de los g3neros. Una de las explicaciones que intenta vencer esta limitaci3n (Gilligan, 1982), apunta que las relaciones, particularmente las de dependencia, son experimentadas de manera diferente por las mujeres y los hombres. Para los varones, ni3os o adultos, la separaci3n e individuaci3n son procesos cr3ticamente atados a la identidad de g3nero, como consecuencia la separaci3n de la madre es esencial para el desarrollo de la masculinidad. Por el contrario, para las mujeres, ni3as o adultas, la identidad femenina y todo lo relacionado

con la feminidad no dependen de la separación de la madre o del adelanto alcanzado en el proceso de individuación. Por lo tanto, al ser definida la masculinidad por el proceso de separación, mientras que la feminidad es definida por el apego o adhesión a la madre, la identidad masculina se ve amenazada por la intimidad, mientras que la identidad femenina es amenazada por la separación. Este análisis lleva a Gilligan (1982) a subrayar cómo los hombres tienden a tener dificultad para establecer relaciones íntimas, mientras las mujeres tienden a tener problemas con la individuación. En resumen, esta autora propone que el hombre y la mujer manifiesten diferencias estructurales en la manera en que adquieren su sustancia respectiva o identidad sexual. La mujer la adquiere “en relación con otras personas” (el modo “femenino”), mientras que el hombre la adquiere “en relación consigo mismo” (el modo “masculino”).

La visión presentada anteriormente pudiera fraccionar el desarrollo de la persona a base del concepto “género”. Estimo que tenemos mucho que ganar si nos arriesgamos a considerar que ninguna de las dos visiones, en sí mismas, puede llevarnos al desarrollo integral de nosotros como seres humanos. El ser humano, para afirmarse y desarrollarse, tiene que nutrirse de las conexiones con la conciencia propia (llamada por algunos, la vivencia y experiencia masculina), así como de las conexiones con el otro (en este esquema, la vivencia y experiencia femenina). Ambos modos de experiencia tienen que encontrarse y ser integrados adecuadamente por el ser humano. Dicha integración posiblemente presupone que el ser humano debe desarrollar, no solamente las inclinaciones de su propio género (e.g. gestos, manierismos, disposiciones, actitudes) sino aquellas cualidades emocionales socialmente adscritas al otro género.

La proposición formulada equivale a promover un cambio cualitativo en las estructuras sociales que refleje “lo humano” descentralizándose así los conceptos de “lo femenino” y “lo masculino” como categorías de poder. El análisis de Chodorow (1978) abunda sobre el particular.

EL PODER COMO BASE FUNDAMENTAL

Desde la sociedad patriarcal pre-capitalista hasta la actual (capitalismo post-industrial caracterizado por las corporaciones multinacionales, la economía de servicios, la producción globalizada y cambios políticos insospechados), se observa que las relaciones de poder son las que estructuran las características de los géneros (Kimmel, 1987a). Sin embargo, un dato central en esas relaciones de poder hoy en día es la brecha, cada vez mayor, entre el poder institucional y el poder personal (Brod, 1987). Esta brecha hace más patente los límites del poder personal en lo social y crea una disonancia entre el poder masculino en la vida pública, por un lado, y los sentimientos de carencia de poder (powerlessness) experimentados en la vida privada, por otro lado. Esta situación

produce tensiones contradictorias e inseguridades, las cuales impulsan al hombre a aferrarse a las fuentes de identidad masculina que el sistema le provee. Concluye Brod que este proceso nos puede ayudar a explicar porqué los hombres trabajadores y los del Tercer Mundo parecen ser más sexistas. Es posible que la conducta de éstos sea una "cultura de resistencia" frente a la masculinidad hegemónica institucional. Esta última, disfrazada por las circunstancias, es más difícil de percibir que las expresiones "personales" de poder. Los más afortunados económicamente aparentan ser menos sexistas, aún cuando ejercen el poder que sostiene la opresión de las mujeres porque al éste ser una expresión institucional se torna impersonal y se hace menos evidente. Sin embargo, el ejercido por los pobres, aunque es más evidente, es socialmente menos eficiente. (Un ejemplo de esto es el hombre norteamericano negro o hispano que ante la carencia de poder real asume una pose, unas conductas, unos manierismos de masculinidad exagerada, estereotipada). Este análisis subraya la importancia de estudios diferenciales y la necesidad de reconceptualización del problema para tomar en cuenta variables tales como clase y diferencias étnicas.

El poder, visto de la manera presentada anteriormente, presupone una relación. Es decir, el poder es un concepto relacional que describe un tipo de transacción entre las personas o una estructura que auna a los miembros de una sociedad en relaciones de dependencia mutua (el opresor necesita del oprimido para mantener su estado, así como el oprimido necesita de los recursos que el opresor le provee). Ni el uno ni el otro se percatan de las ataduras que el sistema les añade. El opresor no puede contemplar la noción de que su "poder" le esclaviza, impidiendo la expresión de parte de su ser (su sensibilidad, empatía). El oprimido, a su vez, aprende que su único "poder" reside en la sujeción, la obediencia y el conformismo; en fin, en el desarrollo de un "sí-mismo" externalizado que niega parte de su persona. Estos "costos" del poder personal no parecen ser afines con el desarrollo pleno del ser humano. Sin embargo, ¿Cuándo se ha visto que alguien entrega voluntariamente el poder y el privilegio ante un mero reclamo? (Segal, 1989) En la medida en que es el hombre el que típicamente se convierte en el opresor cuando apela a estrategias de control y de poder crudo, es menester que también se pueda concientizar el "precio" que dicha situación le obtiene. ¿Es realmente un privilegio el contar con un poder que deshumaniza al ser humano que lo posee? ¿No es acaso el opresor un oprimido en necesidad de liberación? Este planteamiento requiere la transformación de la sociedad/sistema que oprime tanto al "poderoso" como al "débil". Ilustra el nuevo tipo de actitud que debe prevalecer cuando al solicitar legislación protectora de los derechos familiares se hable de "madres y padres" trabajadores y se solicite "licencia familiar" (que incluye a ambos) y no meramente "licencia de maternidad" o por "paternidad".

DENUNCIA FEMINISTA Y NUEVOS DERROTEROS

¿Quién puede negar la opresión y el estado de sumisión de la mujer denunciado por el movimiento feminista?. La documentación al respecto es seria y prolifera (Azize Vargas, 1987; De Beauvoir, 1970; Eisenstein, 1981; Friedan, 1974; Nash & Safa, 1986; Nash, 1984; Ostolaza Bey, 1989). Al respecto debemos recordar el señalamiento que nos hace Segal (1989). La dominación por parte de los hombres (en lo cultural, político, económico, sexual y doméstico) no se puede reducir a cuestiones de clase o a las relaciones de producción; aunque ésta, sin lugar a dudas, está históricamente vinculada con las clases sociales, la organización de la producción y las ideologías y cultura que la sostiene. Al estar, hombres y mujeres, divididos por clase, etnicidad, prácticas sexuales, religión, encontramos que existe más de un sistema de dominación en la sociedad capitalista. Por lo tanto, para esta autora la subordinación por razón de género, a pesar de su universalidad, no es necesariamente el problema inmediato más grave que confronta un grupo particular. Problemas producto de la opresión por cuestiones de raza o clase pueden ser más centrales.

En el proceso de identificación de las raíces y causas del sistema opresivo, uno de los peligros existentes es perder de vista que la posición de privilegios, asignada por las relaciones de poder, impone también unas cargas y un precio a los hombres. Señala Stevens (1983): “A pesar de que en la estructura política actual constituyen el grupo dominante y privilegiado, los hombres también pueden ser vistos como personas oprimidas. Los hombres se enfrentan diariamente a normas que proscriben cualquier tipo de intercambio sensitivo, no competitivo, participatorio con otros” (t.a.). Urge, por lo tanto, identificar, además del precio pagado hasta ahora, formas en que precisamente puede construirse una nueva relación entre los géneros.

El reconocimiento de la posición prevaeciente de victimización de la mujer no implica aceptar la posición de aquellos sectores que responsabilizan a la “masculinidad” por se por esta situación y no al “sistema actual de producción y control social”. Es éste el responsable por la opresión y explotación de la mujer, así como la del hombre (Kimbrell, 1991).

Lo antes señalado no conlleva una visión del hombre como víctima pasiva de fuerzas sociales impersonales, lo que en el pasado propició entre algunos una salida para no aceptar su responsabilidad. Esta posición del hombre como víctima está en abierta contradicción con la imagen del varón omnipotente y en control. Este “hombre-víctima” es una figura patética criticada por todos, incluyendo a los llamados “nuevos hombres”, por vérselo como un debilucho (*wimp*). Este análisis de la situación necesita “demostrar cómo los hombres forman y son formados por sus condiciones, o según Marx indica, cómo los hombres construyen su propia historia, pero en circunstancias no seleccionadas por ellos”. (Brod, 1987).

Cuestionan algunos autores si el "poder" del hombre es verdaderamente privilegio o más bien una carga. El ser hombre en nuestra sociedad es visto como un privilegio; pero si examinamos cuidadosamente los resultados de su crecer, encontramos que es un privilegio paradójico porque las ventajas conllevan unas conductas que son autodestructivas y nocivas para los demás (Meth, 1990). Farrell (1988) llega hasta plantear que el hombre actualmente posee muy poco poder, si el poder es redefinido como autonomía sobre su propia vida.

El libreto de la masculinidad exige del hombre completa responsabilidad por la vida y hacienda. Sin embargo, no provee un tratamiento adecuado de las necesidades y deseos más íntimos de éste. A manera de ilustración, tómense las observaciones más recientes de Farrell (1991). El admite que el movimiento feminista ha evidenciado irrefutablemente la situación de opresión de la mujer trabajadora-madre. Esta es la mujer designada *Superwoman* o "Mujer Maravilla" por la cantidad y variedad de tareas o roles que desempeña. La "Mujer Maravilla" tiene la responsabilidad psicológica de velar por las necesidades, "egos" y tareas de toda la familia, todo el tiempo. Sin embargo, a pesar del impacto del feminismo en la familia contemporánea, todavía no se da un reconocimiento análogo al hecho de que el padre es también responsable psicológicamente las veinticuatro horas del día, por el bienestar financiero de la familia. Encuentra este autor que aún cuando la esposa comparta la responsabilidad fiscal del hogar, de estar el hombre presente, su aportación económica es una obligación y no una mera opción más. El autor dramatiza este punto al señalar cómo en unos sectores de la sociedad norteamericana, (y suponemos que en ciertos grupos de las nuestras también) la mujer hoy día tiene tres opciones: (1) una carrera o trabajo a tiempo completo, (2) atender la familia exclusivamente, o (3) una combinación de ambas. Mientras que el hombre, en esos mismos sectores, tiene tres "variantes" de la misma opción: (1) trabajar a tiempo completo, (2) trabajar a tiempo completo, o (3) trabajar a tiempo completo.

Ilustra esta situación el análisis cáustico realizado por Sanders (1991) al respecto. Este describe cómo al encontrarse con mujeres que le señalaron que "los hombres eran culpables por haberse guardado para sí los goces y privilegios de la tierra", se sintió desconcertado.

¿Qué privilegios? ¿Qué goces? Y entonces, pensé en las vidas mutiladas y lúgubres que viven los hombres en mi comunidad. ¿Qué le habrán robado a sus esposas e hijas? ¿El derecho de trabajar en una fábrica de acero o una mina de carbón 5 días a la semana, 12 meses al año, por 30 o 40 años? ¿El derecho a bombardear y morir en la guerra? ¿El derecho a sentir como una herida, que deben reparar cada gotera del techo, cada hueco en la verja, cada sonido raro en el motor del auto? El derecho

a sentirse, cuando la fábrica cierra y se quedan sin trabajo, no sólo con miedo sino además abochornados? (t.a.).

Para algunos, para muchos en nuestras comunidades estas interrogantes, al igual que para Sanders, son algo más que preguntas retóricas.

La socialización y el adiestramiento al cual se somete el niño desde temprana edad requiere la supresión de cualquier sentimiento que implique debilidad, fragilidad, temor, sensibilidad, espontaneidad afectiva; y por el contrario exige el aprendizaje de respuestas autodestructivas o de alto riesgo. Una de las exigencias más abrumadoras que impone la socialización masculina es rechazar todo lo que pueda interpretarse como femenino. Esta es fuente y cuna del temor que impulsa al niño, al joven, al adulto a negar todo lo que resulta eje de la sensibilidad humana. Más aún, lleva a grotescas exageraciones de conductas que se consideran masculinas y cuyo propósito es proteger la sensibilidad personal (Pleck, 1981). Por ejemplo, la necesidad de probar su masculinidad mediante proezas sexuales, conquistando y brindándole placer sexual a la mujer. Expectativa que frecuentemente conlleva una ansiedad que impide la ejecución de lo que se entiende es un deber. También promueve el rechazo a ciertas actividades creativas tales como la producción literaria y la artística en aras del cientificismo "masculino". Esta es una situación de doble lazo que genera una gran angustia en los hombres.

Kimbrel (1991) afirma:

Los hombres están intensamente dolidos. A pesar de los rumores en sentido contrario, los hombres como género están siendo devastados física y psicológicamente por nuestro sistema socioeconómico... lo que lleva a una mayoría a un estado de confusión y angustia. (t.a.).

Este mismo autor insiste que el análisis de la explotación de la mujer en nuestra cultura es impresionante, pero no así el de la devastación que sufre el hombre en ese mismo sistema. Más aún, por considerársele sinónimo de la élite de poder, las necesidades del hombre son ignoradas, privándole de buscar los medios para revertir el ciclo de destrucción que caracteriza la conducta colectiva masculina. Es así como vemos, a veces sin mayor sensibilidad, indicadores tales como: la alta tasa de suicidios y homicidios, el abuso de drogas y alcohol, el desaliento y desespero ante la pérdida del empleo, el alto grado de desempleo, el estrés y una esperanza de vida menor, las enfermedades cardíacas, la enajenación de los hijos, el endeudamiento progresivo, la sumisión total a la voluntad de los empleadores; (Bonino, 1990) y mientras tanto persiste y es ineludible la responsabilidad de sostener y velar por el bienestar de una familia. Debemos recordar que estas condiciones comienzan a manifestarse desde temprana edad: baste con señalar a modo de ilustración las altas tasas

de deserción escolar, la delincuencia y en nuestros días la plaga de las drogas, aún en niños. En los últimos años estos indicadores comienzan a ser compartidos por las mujeres en sociedades en las cuales éstas ganan terreno en el proceso de lograr paridad con los hombres. Además de compartir en las zonas de "privilegio" se comparte por igual las "penurias".

Las mujeres, a pesar de multiplicidad de obstáculos, identifican cada vez con mayor claridad su condición de oprimidas y las fuentes de esta opresión; desafortunadamente los hombres estamos totalmente rezagados en este proceso (Hopcke, 1990; Kimbrell, 1991). El argentino David Szyniak (1989) en una propuesta de investigación concluye:

Mientras que en el campo de la mujer el debate sobre esta crisis ya ha comenzado y se encuentra en un estado de maduración, en el terreno de los varones es muy difícil encontrar debates públicos y/o grupos de reflexión. (p. 15).

Con frecuencia esta situación es producto de una negación, la cual es vinculada a lo que algunos llaman la "mística masculina" (Pittman, 1990). Esta posición promueve una imagen del hombre como autónomo, eficiente, intensamente interesado en sí mismo y ajeno a las necesidades comunitarias o ecológicas. En fin, una imagen de poder y autosuficiencia que contrasta dramáticamente con los indicadores, antes mencionados, que dibujan un cuadro de impotencia y desastre para el hombre.

BUSQUEDA DE ALTERNATIVAS

Ante el cuadro presentado, la carencia de un análisis no totalitario de la situación y de las necesidades masculinas, la ausencia de conciencia de la urgencia y la necesidad de cambio, la falta de organización "política" dirigida a promover el cambio descrito, llevó en los Estados Unidos durante la pasada década a la proliferación de los llamados "estudios del varón" (*Men's Studies*). Su justificación y desarrollo en documento ampliamente por Brod (1987), Kimmel (1987b), y Shiffman (1987), entre muchos autores. Estos estudios son complementados por publicaciones dirigidas específicamente al tema del análisis de las masculinidades. Para algunos éste es un momento histórico, pero particularmente tumultuoso para los hombres (Brod, 1987). Esta noción explica porque los estudios del varón prestan especial atención a las crisis y contradicciones en sus vidas. Las definiciones de la hombría, de la masculinidad, están en un proceso de cambio (Meth, 1990), por lo tanto, es una tarea que requiere un esfuerzo colectivo. En Puerto Rico, por ejemplo, el Dr. Edwin B. Fernández y un grupo de colaboradores, en su mayoría estudiantes doctorales, inició hace unos años un grupo de reflexión que les motivó a organizar grupos

de reeducación y readiestramiento para hombres que maltratan a sus cónyuges. (Cruz, Fernández, González y Román, 1990; Fernández y González, 1991). En un trabajo reciente Fernández y González (1991) resumen el proceso: "Nos interesamos en trabajar con los hombres violentos y agresivos como resultado de un proceso de concientización nuestro. Proceso que se precipitó y se facilitó como resultado de las luchas y cuestionamientos feministas y como resultado de trabajos relacionados con nosotros... y con otros hombres divorciados. Estas experiencias nos hicieron comprender la necesidad que tenemos los hombres de tener un espacio donde podamos revisar y reflexionar sobre nuestras experiencias.

El primer hombre que asiste al grupo, vino como resultado de la presión de su esposa. En esos momentos comenzó a trabajar con su violencia de forma individual con Edwin. Luego este primer participante trajo a otro, que era su amigo, que tenía el mismo problema. Con la llegada de esta persona surge la idea de trabajar la problemática de la violencia y la agresión en forma grupal. Luego de esos dos han participado en el grupo de siete hombres. El hombre que menos ha estado ha venido a una sola reunión. Todos estos hombres han venido al grupo "voluntariamente". Decimos "voluntariamente" entre comillas porque en realidad todos hemos sido empujados por diferentes fuerzas y presiones que nos han obligado a revisar nuestra masculinidad, nuestra violencia y agresividad.

La falta de una ideología de la masculinidad dificulta el análisis sistemático del tema. Por ejemplo, con alguna frecuencia la carencia mencionada facilita el que nos olvidemos de que los géneros son categorías complementarias que se definen una frente a la otra. Por lo tanto, al producirse cambio en un término de la relación es inevitable que se contemple la modificación del otro (Carrigan, Connell y Lee, 1987). Aunque esta conclusión está presente en el proceso político producto del movimiento de liberación femenina, no siempre recibe la atención debida. El desarrollo de una ideología que permita, a su vez, la formulación de una agenda para esta tarea es uno de los objetivos de los "estudios del varón".

El examen de la masculinidad surge precisamente del análisis realizado por las estudiosas y los estudiosos feministas y gay de la discriminación económica y política, y la desigualdad social. Análisis que considera, además, la construcción social de la sexualidad, el trabajo, la familia y la intimidad (Kimmel, 1987a). Por lo tanto, en los programas de estudios, la "masculinidad" es el sujeto del análisis en vez de darse como algo normativo y que no amerita ser examinado.

Recientemente en los Estados Unidos uno de los libros que alcanzó una popularidad insospechada es el de Robert Bly (1990) *Iron John: A book about men*. El éxito de la publicación sigue al de los grupos organizados por Bly y sus colaboradores (grupos de crecimiento más bien que terapéuticos). Su tesis principal está dirigida a redescubrir la masculinidad como una fuerza

creativa y generativa análoga al recientemente reconocido poder creativo y sustentador (*nurturing*) femenino. Esta fuerza es representada por el “hombre primitivo”, en contraposición con el “hombre salvaje, opresivo y destructor”. Otro puntal de la argumentación de Bly es la urgencia que tenemos los hombres de encontrar al padre al entrar en el período de madurez adulta (35-40 años). Según éste, el conocimiento de la figura paterna o del varón adulto guía y modelo, esté presente o ausente (ej. por las condiciones de trabajo moderno o el divorcio), es generalmente mediado o presentado por la madre. Los grupos de pares adultos, particularmente si incluyen hombres mayores, son un vehículo para lograr este encuentro. Merton (1986) llamó esta necesidad “hambre por el padre” (*father hunger*), la cual no es difícil de reconocer en países como Puerto Rico donde la tasa de divorcio llega al 50 por ciento y los hogares carentes de la figura paterna constituyen más de una quinta parte de las familias.

Con relación al aspecto pragmático, surge como alternativa la creación de grupos para propiciar el desarrollo de conciencia y destrezas, así como atender las necesidades afectivas (de amistad, de compartir en un nuevo espíritu de camaradería). Estos grupos, contrario a la mayoría hasta ahora de carácter terapéutico, tratan de extender la energía producto del autodescubrimiento a la formulación de una agenda práctica de cambio social y político en el sentido amplio (Kimbrell, 1991). Este tipo de actividad, característico del movimiento feminista es escaso en el incipiente movimiento masculino (Szyniak y Vilaseca, 1989; Cruz, et al., 1990).

El auge de la violencia en nuestras sociedades es uno de los asuntos que mayor atención reclama de todos. Presentar tasas y estadísticas al respecto es un ejercicio en futilidad, por el conocimiento que se tiene de las mismas. No obstante, a modo de ilustración de la magnitud y cambios experimentados en la expresión de la violencia quiero destacar un hallazgo de una investigación de tesis de maestría en la Universidad de Puerto Rico que dirigí hace unos años (Quijano, 1984). El tema era el suicidio en Puerto Rico. Tuvimos a nuestra disposición las estadísticas de prácticamente desde comienzos del siglo, hasta el momento de la investigación, inicios de la década del 80. Contrario a los reportajes periodísticos y la creencia popular (y de algunos “expertos”), en Puerto Rico el suicidio no está en aumento. A principios de siglo la tasa fue baja (de acuerdo a criterios internacionales) y a partir de mediados de los años 40 hasta el presente, los índices son “moderados”; la mayor tasa porcentual y absoluta se registró a finales de los años 20 y durante la década de los 30; época en Puerto Rico de una severa depresión económica, el colapso del orden social tradicional y un gran caos político. Por supuesto, la tasa de suicidio entre los varones en todo el período estudiado es significativamente superior a la de las mujeres. Sin embargo, éstos no son los datos que quiero destacar en esta ocasión. El hallazgo más impresionante de la investigación

en cuestión, e indicativo del estado de las cosas al presente, es el aumento en la tasa de homicidios a comienzos de la década de los 70 (1973-74). La tasa de homicidios siempre fue más baja que la de los suicidios a pesar de que sus trayectorias eran casi idénticas. Por primera vez en la historia de Puerto Rico la tasa de homicidios sobrepasó la de suicidios. Todavía más, la tasa de homicidios comenzó un ascenso vertiginoso que todavía se mantiene. En otras palabras, si computáramos un índice total de violencia (sumando las tasas de suicidio y homicidio) encontramos en Puerto Rico un alza dramática de violencia durante los pasados veinte años; período en el cual, aunque persiste un nivel "moderado" la violencia hacia la propia persona, la violencia contra los otros es mucho mayor. Este dato evidencia la intensidad de la violencia en la sociedad puertorriqueña contemporánea. La información que se obtiene de otros países, sin incluir la atribuible a lucha armadas, no es menos impresionante.

Los datos anteriores, por supuesto, incluyen la violencia doméstica. Personalmente, aunque reconozco la aportación masculina significativa a este tipo de violencia, prefiero designarla "doméstica" y no "de los hombres", por reconocer que existen datos contundentes (McNeely y Robinson-Simpson, 1987, Mould, 1990) que también incluyen a la mujer como agresora, particularmente hacia los hijos e hijas y no meramente manifestaciones en defensa propia. Es por eso que cualquier esfuerzo encaminado a lidiar con este tipo de violencia resulta insuficiente al presente, dada la magnitud del fenómeno. Estamos también ante otra manifestación de la situación opresiva que confrontan ambos, hombres y mujeres, por parte de un sistema plagado de injusticias. La violencia doméstica es una experiencia generalizada en nuestras sociedades, cortando a través de clases, etnias y religiones. No obstante, cuando las presiones de carácter socio-económico aumentan, se encuentra una tendencia a una incidencia mayor en este tipo de violencia. Esto posiblemente nos explica como el iniciador puede ser hombre o mujer. Situación que en modo alguno niega el hecho de que la masculinidad, construida por nuestra realidad social, propicia de manera clara la violencia de parte del hombre. La documentación de cómo esta conducta forma parte de las expectativas -- de ambos -- es abundantísima. (Véase Mock, 1991, p. 55).

Una instancia en la cual los grupos de reflexión, de apoyo y aprendizaje resulta particularmente exitosa es en el trabajo de hombres violentos. Este tema, uno de los más discutidos en el movimiento feminista, comienza a reportar frutos positivos en: el despertar de conciencia, el logro de legislación proteccionista (así como punitiva) y los atisbos de atención, tanto a la víctima como al victimario. El punto es particularmente importante ante la retórica del feminismo y del neo-feminismo. Los grupos de reflexión, de apoyo y de aprendizaje han logrado generar motivos de afiliación y de empatía dentro

de un contexto estrictamente masculino. El dato apunta hacia la posibilidad de que la empatía, el afecto y el cuidado de la otra persona no sean características exclusivas de la personalidad femenina. Válida, además, los esfuerzos por descubrir una masculinidad evolucionada en el hombre del siglo XX que, a su vez, es fundamento de evoluciones futuras (Sherrod, 1987).

En estos grupos o talleres, además de confrontar a los hombres con sus actitudes, expectativas y conductas violentas contra las mujeres e hijos, es de vital importancia atender: (a) la carencia de destrezas (por ejemplo, en identificación de emociones, distorsiones perceptuales y en comunicación); (b) defensas utilizadas (ej. minimización, negación y proyección de la culpa); (c) características particulares de personalidad o rasgos individuales (tales como: dependencia, celos, conductas dirigidas a controlar a los demás, abuso de drogas y alcohol, depresión, baja autoestima, síndrome denominado “Jekyll y Hyde”); (d) características situacionales (tales como: aislamiento, estrés, desempleo); (e) historia de violencia en la niñez; y (f) actitudes (Stordeur y Stille, 1989).

Fernández y González (1991) ilustran su interacción con los miembros de un grupo de reeducación y readiestramiento para hombres que maltratan a su cónyuge. En relación a los celos dice un participante:

...agredí a mi compañera por celos. Eso casi siempre ocurre en todas las parejas. Celos es una ira, como loco; trataba de controlarla... venir al grupo ...me ha ayudado (refiriéndose a venir al grupo), le doy más libertad de las cosas que ella hace...

...no pregunto tanto para dónde va. Me siento bien porque ella me responde... todo porque uno se cree el hombre de la casa desde luego uno lo es, pero la liberación femenina...

Los autores, por entender que este argumento “ilustra el sentido de propiedad del hombre sobre la mujer” le respondieron:

“...nos han enseñado a ser el hombre de la casa. Toda esa cosa de celar, controlar, dominar de maltratar es una forma de demostrarle quien es el hombre de la casa. ¿Qué es eso de ser hombre? Este trabajo (el que se hace en el grupo) es poder decir que yo soy el hombre de la casa y hacer cosas diferentes a las que hemos hecho hasta la fecha para demostrar que se es hombre... sin tener que ser maltratante, violento, agresivo, abusivo, dominante, controlador. Podemos hacer eso y todavía poder ser el hombre de la casa”.

Concluyen Fernández y González que esta intervención suya responde a su “conceptualización de las relaciones jerárquicas de poder entre los géneros”. Más adelante en otro segmento de una intervención ilustran cómo para ellos

las reuniones de grupo proveen "una oportunidad para examinar profundamente (sus) ideologías".

...tenemos que examinar en todas sus manifestaciones, cómo nosotros hemos aprendido a amar a las mujeres... porque en su expresión máxima nos pone a ser violentos con ellas, a dominarlas... los celos aunque sean pequeños nos van a llevar a controlarlas.

La falta de tiempo impide presentar toda la riqueza y potencial de estos grupos de ayuda. Además, sus logros apenas comienzan. Está por delante la tarea de recopilar y comparar el trabajo que realizan colegas como Fernández y sus colaboradores en Puerto Rico y Szyniak y Vilaseca en la Argentina.

Finalizo con la siguiente reflexión: la transformación del sistema de explotación vigente, incluyendo los "roles de género" son responsabilidad colectiva. Como psicólogo de comunidad, comprometido con el cambio social, entiendo estamos ante uno de los momentos y situaciones más susceptibles a la acción -- muy en particular porque en ésta somos todos partícipes no meros observadores-partícipes o estudiosos de un fenómeno socio-psicológico. Dadas las confusiones sujeto-objeto (opresor-oprimido) no se pueden predecir progresos significativos hasta que ocurra una transformación cualitativa en los roles basados en el género. Aún cuando el feminismo logre "rescatar" la libertad de la mujer, el proceso no estará completo hasta que éste se viabilice en los hombres. Lo mismo podría decirse a la inversa con respecto a los esfuerzos del hombre por liberarse de la opresión de su propio poder. La reflexión es hacia la inevitabilidad de la cooperación, el movimiento hacia la integración y el desarrollo de metas comunes que reflejan la constitución de la nueva persona, representada por hombres y mujeres eminentemente humanos y humanas.

REFERENCIAS

- Azize Vargas, Y. (Ed.) (1987). *La Mujer en Puerto Rico: Ensayos de investigación*. Río Piedras: Huracán.
- Bly, R. (1990). *Iron John: A book about men*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Bonino Méndez, L. (1990). *Psicoterapia de varones: algunos aspectos relevantes*. Ponencia presentada en XVII Congreso Asociación Española de Neuropsiquiatría, Madrid.

Brod, H. (Ed.) (1987). *The making of masculinities: The new men's studies*. Winchester, MA: Allen & Unwin.

Carrigan, T., Connell, B. & Lee, J. (1987). Toward a new sociology of masculinity. In H. Brod (Ed.), *The making of masculinities: The new men's studies* (pp. 63-10). Winchester, MA: Allen & Unwin.

Chodorow, N. (1987). *The reproduction of mothering*. Berkeley: University of California Press.

Cruz Díaz, E., Fernández Bauzó, E., González Armenteros, J. J. & Román Tirado, F.A. (1990). *Reflexiones en torno a la ideología y vivencia masculina*. Río Piedras: Centro Investigaciones Sociales, Universidad de Puerto Rico.

De Beauvoir, S. (1970). *El segundo sexo*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Eisenstein, H. (1981). *Contemporary feminist thought*. Boston: G.K. Hall.

Farrell, W. (1988). Why men are the way they are. Interview by Z. Kindela. *Men's Fitness*, October, pp. 78-86.

Farrell, W. (1991) Men an success objects. *Utne Reader*, May/June, pp. 81-84.

Fernández-Bauzó, E. & González, J.J. (1991). *Esbozo conceptual de un trabajo con un grupo de reeducación y readiestramiento para hombres que maltratan a su cónyuge*. Ponencia presentada en taller auspiciado por la Escuela de Medicina, Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.

Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.

Firedan, B. (1974). *La mística de la feminidad*. Madrid: Jucar.

Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological Theory and Women's: Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Hopcke, R.H. (1990). *Men's dreams, men's healing*. Boston, MA: Shambhala.

Kimbrell, A. (1991). A time for men to pull together. *Utne Reader*, May/June, pp. 66-74.

- Kimmel, M.S. (1987a). Rethinking "masculinity": new directions in research. In M.S. Kimmel (Ed.) *Changing men: New directions in research on men and masculinity* (pp. 9-24). Newberry Park, CA: Sage.
- Kimmel, M.S. (1987b). Teaching a course on men: Masculinist reaction or "gentlemen's auxiliary"? In M.S. Kimmel (Ed.), *Changing men: New directions in research on men and masculinity* (pp.278-294). Newberry Park, CA: Sage.
- McNeely, R.L. & Robinson-Simpson, G. (1987). The truth about domestic violence. *Social Work*, November/December, 485- 490.
- Merton, A. (1986). Father hunger. *New Age Journal*, September/October, 22-28.
- Meth, R.L. (1990). The road to masculinity. In R.L. Meth & R. Pasick (Eds.), *Men in therapy: The challenge of change* (pp. 3-33). New York: Guilford Press.
- Mock-Montes, G. (1991). *Conceptos básicos de sexualidad*. (4ta. Edic.) San Juan, PR: Borikén Libros.
- Mould, D.E. (1990). Data base or data bias?. *American Psychologist*, 45, 676.
- Nash, J. & Safa, H. (Eds.). (1986). *Women and change in Latin America*. Mass: Bergin & Garvey.
- Nash, M. (Ed.). (1984). *Presencia y protagonismo: Aspectos de la historia de la mujer*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Ortiz Colón, R. (1989). *La construcción social de la masculinidad: consideraciones clínicas*. Ponencia presentada en XXII Congreso Interamericano Psicología, Buenos Aires, Argentina.
- Ostolaza, Bey, M. (1989). *Política Sexual en Puerto Rico*. Río Piedras: Huracán.
- Pittman, F. (1990). The masculine mystique. *Networker*, May/June, 40-52.
- Pleck, J. (1981). *The Myth of masculinity*. Cambridge: MIT Press.
- Quijano Román, L.A. (1984). *El suicidio en Puerto Rico: un estudio exploratorio*. Tesis de maestría inédita, Departamento de Psicología, Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.

- Ramírez, R.L. (1989). *Ideologías masculinas, sexualidad y poder*. Ponencia presentada en XXII Congreso Interamericano Psicología, Buenos Aires, Argentina.
- Reiss, I.L. (1986). *Journey into sexuality: An exploratory voyage*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Sanders, S.R. (1991). The men we carry in our minds. *Utne Reader*, May/June, 76-78.
- Segal, L. (1989). Slow change or no change? - Feminism, socialism, and the Problem of men. *Feminist Review*, 31, 5-21.
- Sherrod, D. (1987). The bonds of men: Problems and possibilities in close male relationships. In H. Brod (Ed.) *The making of masculinities: the new men's studies* (pp. 213-239). Winchester, MA: Allen & Unwin.
- Shiffman, M. (1987). The Men's movement: An exploratory empirical investigation. In M.S. Kimmel (Ed.), *Changing men: New directions in research on men and masculinity* (pp. 295-314). Newberry Park, CA: Sage.
- Shweder, R.A. & Miller, J.G. (1985). The social construction of the person: How is it possible?. In K. J. Gergen & K.E. Davis (Eds.) *The social construction of the person* (pp. 41-69). New York: Springer-Verlag.
- Stevens, D. (1983). Dynamics of victimization. Quoted by S. Taubman (1986). Beyond the bravado: Sex roles and the exploitive male. *Social Work*, 31, 12-18.
- Stordeur, R.A. & Stille, R. (1989). *Ending men's violence against their partners*. Newberry Park, CA: Sage.
- Szyniak, D. & Vilaseca, G. (1989). Sostener no es aguantar. (Entrevista por J. C. Kreiner). *Uno mismo*. Buenos Aires, pp. 27-33.
- Theroux, P. (1987). The Male Myth. In E. Klein & D. Erickson (Eds.), *About men: Reflections on the male experience*, (pp. 235-238). New York: Pocket Books.
- West, C. & Zimmerman, D. H. (1991). Doing gender. In J. Lorber & S.A. Farrel (Eds.), *The social construction of gender*, (pp. 13-37). New Berry Park, CA: Sage.

INVENTARIO CIRINO DE INTERESES VOCACIONALES

- * 13 escalas de intereses
- * escala de verificación
- * puntuación totales de respuestas gusta, indiferente, disgusta
- * autoadministrable
- * se corrige de inmediato
- * el inventario de interes más extensamente validado de Hispanoamérica

El inventaerio de intereses preferido en
Puerto Rico por más de 20 años

SISTEMA CIRINO PARA LA PLANIFICACION DE CARRERAS

- * incluye puntuaciones en el Inventario Cirino de Intereses Vocacionales
- * autoevaluaciones de habilidades, valores ocupacionales y rasgos de personalidad
- * planificación ocupacional
- * planificación educativa
- * planificación del tiempo libre
- * plan escrito de exploración de carreras

Para información y pedidos favor de comunicarse con:

Asociación de Psicólogos de Puerto Rico
Apartado 3435 Oficina General de Correos
San Juan, Puerto Rico 00936-3435
Tel. (809) 751-7100

Panamétrica
Oficina 303-C
Edif. La Electrónica
Río Piedras, Puerto Rico 00927
Tel. (809) 751-0609

Corporación Psicométrica
Oficina 1200 Edif. Darlington
Avenida Muñoz Rivera #1007
Río Piedras, Puerto Rico 00925
Tel. y Fax (809) 751-0304

MODIFYING INTEGRATIVE COMPLEXITY IN POLITICAL THOUGHT: VALUE CONFLICT AND AUDIENCE DISAGREEMENT

Peter Suedfeld

Alistair B.C. Wallbaum

The University of British Columbia

ABSTRACT

Psychologists studying political thinking have paid considerable attention to factors that reduce its level of complexity. This study explore three variables that were thought to modify information processing complexity. One was having to deal simultaneously with two desired but conflicting values; the second was preparing to confront a hostile audience; and the third was personal identification associated with a message to be presented to either a hostile or a friendly audience. Experiments with university students showed the cognitive responsiveness to situational variables: complexity rose in the first case, decreased in the second, and showed no change with respect to the third. Studies of political thought, and of cognitive complexity in general, need to abandon the assumption that these processes are stable and under internal control.

RESUMEN

Los psicólogos que estudian el pensamiento político han prestado considerable atención a los factores que reducen su nivel de complejidad. Este estudio explora tres variables que se consideran modifican la complejidad del procesamiento de información. Uno de ellas es el tener que confrontar simultáneamente dos valores en conflicto, la segunda es el prepararse para enfrentarse con un público antagónico y la tercera es la identificación personal con un mensaje a ser presentado ya sea a un público amistoso o antagónico. Experimentos con estudiantes universitarios demostraron respuestas cognitivas afectadas por variables situacionales: la

This research was made possible by a grant to the first author from the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada. The assistance of Stanley Coren and the comments of Philip E. Tetlock on an earlier version of the manuscript are gratefully acknowledged. Susan Bluck and Alistair Wallbaum are now at the University of California, Irvine.

Reprint requests and other correspondence should be addressed to: P. Suedfeld, Dept. of Psychology, Univ. of British Columbia, 2136 West Mall. Vancouver, B.C. Canada, V6T 1Z4.

complejidad aumentó en el primer caso, disminuyó en el segundo y permaneció igual en el tercero. Los estudios acerca del pensamiento político y de la complejidad cognocitiva en general, deben abandonar la suposición de que estos procesos son estables y bajo control interno.

GENERAL INTRODUCTION

Among the constructs in wide use among cognitive scientists in general, and students of decision making in particular, is that of conceptual or integrative complexity. Complexity is a continuum along which decision strategies can be scaled. The low portion of the dimension is characterized by a focus on a few salient aspects of the available information, a rapid choice from a few obvious alternatives, ignoring of the possible reactions of other participants, rigid adherence to the decision once it has been made, lack of attention to fine distinctions either within the information array or within the range of possible solutions, etc. In contrast, highly complex decision strategies use comprehensive and continuous information search, consider all available information, consider and evaluate all possible decisions flexibly, apply them selectively and sometimes in combination, monitor the outcome to adjust further decisions, are sensitive to the reactions of others, and so on (e.g., Harvey, Hunt, & Schroder, 1961).

This and similar concepts have been widely used by psychologists studying the behaviour of national leaders to explain the process of political decision making (Hermann, 1977; Janis, 1989). For the most part, social science analysts have emphasized the shortcomings of how leaders define problems, search information, and reach decisions (Suedfeld, in press; Suedfeld & Tetlock, 1991). Among the consistent findings in this field is the decrease in complexity that appears to occur with increasing stress. Such decreases have been found experimentally as a function of time pressure, threat to important values, a perceived narrowing of options, excessive information input, and successive failures to solve parts of the problem (Schroder, Driver & Streufert, 1967; Streufert & Streufert, 1978; Streufert & Swezey, 1986). In the realm of actual international affairs, complexity decrements attributed to stress (therefore labelled "disruptive stress") precede the outbreak of war, including the occurrence of surprise attacks, but are not found prior to peaceful resolutions of international crisis (Raphael, 1982; Suedfeld & Tetlock, 1977; Suedfeld, Tetlock & Ramirez, 1977; Suedfeld & Bluck, 1988). Complexity also changes in response to personal problems, although in a less consistent way (Suedfeld & Bluck, 1991).

Because of the obvious importance of complexity (which extends to issues such as health and occupational performances -- Suedfeld, Tetlock, & Streufert, in press), efforts have been made to identify those aspects of situations that have an effects on the variable. This paper reports two studies that use social psychology experiments to explore two such situational factors, both of which

have implications for information processing in political as well as nonpolitical contexts.

The two studies use the same definition and measure of complexity, based on the theory of integrative complexity (Suedfeld et al., in press). Scoring is done according to standard procedures (de Vries & Walker, 1986; Suedfeld & Rank, 1976; Baker-Brown, Ballard, Bluck, de Vries, Suedfeld, & Tetlock, in press). The scoring system is based on a 1-7 scale, on which 1 represents the recognition of only a single acceptable perspective or dimension; 3, the recognition that there are legitimate alternative ways of looking at the issue (differentiation); 5, the generation of combinatorial or interactive solutions or positions (integration); and 7, integrations involving multiple levels of categories and outcomes. Material is scored by experienced and qualified scorers, who have taken a one-week training workshop and achieved a reliability level of .85 with and expert. Scorers are kept unaware of the experimental treatment that the subject experienced and, in archival studies, of the source of the material they are scoring, some if not all of the material is scored by at least two qualified individuals to ensure that reliability has been maintained.

STUDY 1: VALUE CONFLICT

Introduction.

In trying to explain the fairly reliable finding that within the Western context politically liberal individuals show higher levels of complexity than conservatives, and individuals close to the political centre show higher levels than extremists (Suedfeld & Epstein, 1973; Taylor, 1960; Tetlock, 1981, 1983, 1984), Tetlock (1983, 1984, 1986) has proposed value pluralism or value conflict as the operative factor. This model rests on a number of interlocking hypotheses or underlying assumptions:

a. Western politics revolves to a great extent around the two central, and potentially conflicting, values of freedom and equality (Rokeach, 1973).

b. For liberals and moderates, these two values are approximately equal in importance and power.

c. Such individuals must therefore generate complex explanations to justify proposed policies, explanations that recognize the trade-offs between the important and desired values when choices must be made that cannot maximize both.

d. In contrast, conservatives, for whom freedom is the primary value, have no such internal conflict. They can therefore rely on more univalent (thus, more simple) cognitions and arguments.

e. This set of hypotheses implies that extreme leftists, for whom equality is much more important than freedom, would also be satisfied with simple strategies. The extant data (Tetlock, 1984) support this prediction.

Other hypotheses can be generated to explain the liberal-conservative differences in complexity. The most popular alternative is that liberal positions per se attract cognitively complex (sometimes also identified as more intelligent, more highly educated) individuals, while conservatism is espoused by people who are dogmatic, authoritarian, and - in summary - simple-minded. It can also be argued that high value conflict leads to cognitive dissonance, which can be reduced through other types of resolution such as compartmentalization of situations and values, or shifting one's value system (Festinger, 1957, 1964; Janis & Mann, 1977). Furthermore, cognitive dissonance can arouse psychological stress, which according to the disruptive stress hypothesis will decrease rather than increase complexity (Janis, 1982; Suedfeld & Tetlock, 1977; Suedfeld et al., 1977).

Value conflict should not be restricted to the political domain, nor to the two values of freedom and equality. Tetlock (1986) tested these aspects of the hypothesis in a correlational study using as subjects University students who (a) rated their own values on the Rokeach Value Survey (1973); (b) wrote down in 5 min. all thoughts they had relevant to each of six policy questions posing two values against each other; (c) indicated their own position (yes or no) on each issue; and (d) rated their confidence in the correctness of their position.

Responses on the Value Survey predicted the yes-no position on the policy questions. Complexity was positively and significantly correlated with how similar the strengths of the two conflicting values were for the subject, how important the values were, and the product of the two indices. Confidence was negatively related to differentiation and integration, as well as to value importance and similarity.

This study provided an important non-archival test of the value conflict hypothesis. However, an unusual technique for scoring complexity made the results difficult to compare with those of earlier complexity studies. Further, the study relied on a correlational analysis to test the hypothesis. Last, the instruction to write down all relevant thoughts in 5 min. may have restricted response complexity, by encouraging subjects to think in terms of a list as well as by providing a fairly limited amount of time. In the current study, we manipulated the level of value conflict for each subject, and used the standard procedure with a 15-min. time limit for the measure of integrative complexity.

Method

Subjects. Twenty university students (15 women and 5 men), enrolled in introductory psychology courses, responded to advertisements for volunteers to participate in an experiment in return for course credit.

Procedure. Subjects were run individually. Following the reading, explanation, and signing of the informed consent form, each subject was provided with definitions of four values: freedom of the individual, economic growth, preservation of life, and preservation of the environment. These had been selected on the basis of a pilot study as showing a good range of rated importance.

Examples of specific sociopolitical issues bearing on conflicts between pairs of these values were then presented (Table 1). The examples were written at complexity level 3 (differentiated, see below).

The subject was next asked to rate how important each value was to him or herself, compared with each of the other values in a forced choice, paired comparison format.

Table 1
Examples of Possible Conflict Among Values.

Freedom of the individual comes into conflict with preservation of life in such issues as abortion, mercy killing (euthanasia), and disconnecting life support systems when doctors decide that a person is incurable; also when medically trained people don't want to live and work in certain places that need them (such as isolated rural communities); when some people object, on religious grounds, to having life-saving medical procedures used on them or their children (e.g., blood transfusions, intravenous nourishment of people on a hunger strike); and in the controversy over whether people have a right to commit suicide.

Economic growth may conflict with preservation of the environment in such cases as deciding the proper rates and sites for exploiting natural resources, in regulating the emission of pollutants and the disposal of waste matter from industrial processes, and when economic growth may have to be balanced against the willingness to reduce areas previously used for agriculture or recreation.

For each subject, the experimenters analyzed the paired comparison ratings and identified the two pairs of values that represented the highest and lowest degree of value conflict (the two most similarly and least similarly rated,

respectively). In the case of ties for either highest or lowest, one of the tied pairs was selected randomly for the next step.

At this point, the subject was given these value pairs in counterbalanced order, and was asked to write an essay "discussing the two values and their relation to each other" for each pair. A general time allocation of fifteen minutes was made for each essay, but the subject was told that extra time would be given if necessary. This procedure was used to encourage tendencies toward integration and to remove any feeling of time pressure, as well as to allow for maximal presentation of the subject's thoughts on each topic (cf. Coren and Suedfeld, 1990)

After writing the two essays, the subject rated each of them on nine quality scales. Subjects were then given a written explanation of the exact nature of the study, and the experimenter answered any questions about the design of the experiment, the concept of complexity, etc.

Results

As the study was run in a within-subjects design, a t-test for related means was used to compare integrative complexity scores on the high conflict and low-conflict essays. There were no complexity differences among subjects as a function of sex, order of discussion, or specific values discussed in essays. The frequency with which each pair of values elicited high or low conflict is shown in Table 2.

Table 2
Number of Subjects Writing on Value-Pairs, by Conflict Level.

Value Pair (alphab.)	Conflict Level	
	Low	High
Freedom/Life	5	4
Economy/Environment	6	7
Economy/Freedom	1	6
Environment/Freedom	2	2
Economy/Life	6	1

The complexity of essays written about two highly conflicting values was higher than those written about low-value conflict pairs, $X=2.68$ vs. 2.18 , $t(19)=2.49$, $p < .025$ two-tailed. Individual consistency across domains was moderate: the two essays written by one subject were correlated $r=.59$, $p=.007$.

The subjects own ratings of essay characteristics showed no reliable differences between high- and low-conflict essays. Regardless of value conflict, subjects tended to rate the quality of their product fairly highly, (Table 3). There was moderate individual consistency between the mean ratings of characteristics of the two essays by each subject, $r=.47$, $p=.04$.

Table 3
Self-Ratings of Discussion Characteristics

Item	M Rating ^a
Quality of discussion	4.8
Level of confidence in rating?	5.2
Would others agree with rating?	4.5
Use of relevant information in discussion	4.7
How biased was discussion? (Reversed scoring)	3.6
How realistic?	5.0
How practical?	4.7
Represents your long-term opinions?	6.0
Confidence it represents your actual opinions?	5.9

^a 1=Not at all; 3=A little; 5=Quite a bit; 7=Very much

Discussion

Our data clearly showed that integrative complexity increases with value conflict. Regardless of the content --i.e., the values involved--subjects evidenced more complex thinking when the two values were in high conflict. The data not only confirms Tetlock's explanation and previous findings; they generalise these further across value domains. The specific value being discussed did not significantly affect complexity, implying that the important variable was indeed conflict between concepts rather than the content of the concepts. Our finding of moderate consistency within individuals and across domains is consistent with the position that integrative complexity has both trait and state characteristics (Streufert and Streufert, 1978).

Interestingly, the subjects appeared to be more concerned with delineating and exploring their value conflict rather than resolving it. This is shown by the clustering of scores around 3, the score that indicates the consideration of multiple dimensions and several legitimate perspectives. There may have been some modelling effect, in that the examples presented to the subjects were written at that level. However, subjects who experience some need for conflict reduction could have either devalued or completely rejected one of the recognized alternatives (score of 1), or attempted some kind of combination or synthesis of the two (5 or higher).

Modal complexity in this, as in other studies, was in the low moderate zone. Self-ratings showed that the subjects were generally satisfied with their essays. The overall high level of the self-ratings indicates that the manipulation and methodology were effective: subjects took the task seriously, did their best to express their thoughts on the topics, and were satisfied that they had succeeded in doing so.

Tetlock's (1986) study showed that the value conflict hypothesis was a powerful predictor of cognitive complexity with subjects other than professional politicians, and with values other than freedom and equality. The current experiment extended those findings in a noncorrelational design and with a scoring system that made the results comparable to earlier research.

The positive impact of value conflict on integrative complexity may have limits. For example, at extremely high levels of value conflict (e.g., when ideological fervour is both equal and very high), and/or when the individual must act (not merely verbalize thoughts) in a way that might seriously interfere with one of the two values, conflict may become a stressor and lead to a complexity decrease. One may think of the dilemma of a political leader who is committed to protecting the environment but must also encourage industrial and resource extraction development to improve the economy of an impoverished country. Whether such limits do actually exist, and if so, in what specific circumstances they are reached, remains for further research.

STUDY 2: SOURCE IDENTIFIABILITY AND AUDIENCE DISAGREEMENT

Introduction

In this study, we looked at two other factors that may affect the complexity of reasoning when the individual must present his or her opinion to others -- a common situation in politics as well as other contexts. The importance of these variables resides in the fact that such presentations, involving at least explanation and clarification, and sometimes persuasion, are critical in many situations. If the conditions of presentation affect the level of complexity of the presenter, relevant factors may need to be manipulated (and, at the very

least, should be known) for a proper assessment of the reasoning process that led to the position being advocated.

There are innumerable situations, from discussions of scientific theories to political speeches, where messages are prepared for audiences who disagree with the speaker or writer. As any social psychology textbook will confirm, persuasion researchers and professionals have published extensive analyses of the effects of different message formats; but complexity has not been explicitly discussed.

As noted previously, the disruptive stress hypothesis predicts that complexity will be reduced when the individual experiences stress. Facing a disagreeing audience presumably qualifies as a stressor, although there may be individual differences in how stressful the situation is, depending for example on the speaker's personality and experience, and the degree of hostility of the audience. On the basis of this hypothesis, we predicted that statements would be less complex when addressed to an audience whose position disagrees with the one being advocated.

The second independent variable manipulated here was identifiability of the source. In non-research settings, messages may or may not be attributed to a particular person: anonymous messages, the products of speech writers, and quotes from unnamed "high ranking officials" or the like are examples of anonymous materials. This variable is not the same as (although it might be related to) accountability or justification, the knowledge that one will have to defend one's position against counterarguments. Accountability has been the focus of considerable research (e.g., Beach and Mitchell, 1978; Gordon, Rozelle and Baxter, 1989; Hagafors and Bremner, 1983; Janis and Mann, 1977; McAllister, Mitchell and Beach, 1979;; Tetlock, 1983a,b; 1985a,b; Tetlock and Boettger, in press; Tetlock and Kim, 1987; Weldon and Gargano, 1988). Under high accountability conditions, involving the expectation of person-to-person argument, people may engage in "preemptive self-criticism" (Hagafors and Bremner, 1983; Tetlock, 1983a) to defend themselves in advance against counterargument, a tactic that would tend to increase complexity. However, given the operational difference between accountability and source identifiability (e.g., the latter did not involve a face-to-face defense or argument), no specific prediction was made on this factor.

In addition, the study was designed to address the issue of structural versus content variables. Complexity theorists generally argue that these two categories are essentially independent. We therefore (a) asked subjects to rate their own essays on a number of relevant scales, and (b) performed content analyses on the essays to test whether content changes were related to complexity changes, and whether content varied as a function of identifiability, audience agreement, or both. Such tests are generally not conducted in complexity research, possibly leading to the loss of useful information. For example, we know that

content is easily manipulated in the service of impression management. Whether one finds accompanying changes in complexity may provide cues as to the possibility of manipulating that variable as part of a self-presentation strategy, a much argued topic in this literature.

Method

Subjects. Forty University students volunteered to participate in the study for extra course credit. They were randomly assigned to one of four conditions.

Procedure. Upon reporting to the laboratory, each subject received a copy of the rights and privileges of volunteer subjects, and signed the consent form. In order to avoid a strategic attitude shift, subjects were then asked to indicate their opinion about medical euthanasia ("Should medical doctors be allowed to decide whether or not to terminate the life of patients suffering from an incurable disease?") on a Yes/No basis.

Subjects were then asked to write a 5-paragraph essay presenting and defending their view on this topic, with 20 min to think and then write the essay. They were all told that the essay would be used as the "springboard" for a meeting of a student discussion group in a later stage of the study. Further information was varied as a function of the treatment condition to which the subject had been assigned.

Treatment Conditions. There were two categories of audience agreement (Agreeing vs. Disagreeing) and two of source identifiability (Identifiable vs. Anonymous). As there was no theoretical or empirical reason to expect an interaction between these two factors, they were viewed as independent of each other. The treatment manipulations were as follows.

Agreeing Audience: Subjects were told that the discussion groups would be formed on the basis of the participants' answers to the same initial question answered by the subject, and that the tape or typescript would be used with a group made up of participants who had the same attitude as the subject.

Disagreeing Audience: As above, except the tape or typescript would be presented to a group all of whose members disagreed with the subject.

Identifiable: Subjects were told that the essay they were writing was to be used as the script for a videotape presentation that they would be asked to deliver immediately afterwards. The video would begin with their name, age, academic major and home town, and then go on to a reading of the essay.

Anonymous: Subjects were told that the essay would be typed up and shown to the discussion group, with the identity of the author held completely anonymous.

Dependent Measures.

Self-Ratings: After writing the essay, all subjects rated their product on nine 7-point scales of quality: how good the essay was, how much confidence they had in it, to what extent others would agree with their own goodness rating, the use of relevant information, the bias, realism, and practicality of the discussion, their expectation that the essay represented opinions they would hold for a long time, and their confidence that the essay represented their true opinion. They were also asked to indicate whether the idea of "starring" in an identified, videotaped presentation (or having a typed, anonymous copy of their essay presented), to an audience that agreed (or disagreed) with them, had influenced them in writing their essay.

Complexity Scoring: Scoring of integrative complexity was performed on each essay by the procedure described previously.

Content Analysis: Two raters, both unaware of the treatment condition of the subjects, scored each paragraph as being for, against, neutral, or mixed toward the "euthanasia" issue. Interjudge agreement was above 90%. Following Petty and Brock (1979), a Difference Balance Index (DBI) was constructed, showing the difference between the number of pro and con arguments, and a Ration Balance Index (RBI) was calculated by dividing the number of arguments supporting the subject's own view by the total number of pro and con arguments. Scores on the DBI can range from zero to infinity, and on the RBI from 0.5 to 1.0. On both indices, lower scores indicate balance or inconsistency between the arguments included in the communication.

Results

Of the 40 subjects, 11 indicated that they were in favor of legalizing medical euthanasia, while 29 were opposed. The two groups did not differ significantly in complexity. The mean complexity score for the entire sample was 1.98, $SD = 0.63$.

Self-Ratings: A substantial majority of the subjects reported that their presentation had been influenced by the expectation that it would be communicated to others under conditions of identifiability (65%), anonymity (73%), and disagreeing audience attitude (63%). However, of those subjects who expected to have their arguments presented to an agreeing audience, only a few (21%) reported that this expectation influenced their essay, $\chi^2=8.78$, $p<.05$. On the self-rating measures of discussion quality, the mean score was 4.79, $SD = 0.72$, where a score of 4 meant moderately good. Subjects in the disagreeing audience condition rated their essays as less biased than did those in the agreeing condition, $M_s=3.3$ and 4.4 , $t(38)=2.48$, $p<.05$. There were no other significant intergroup differences, and no significant correlations between quality ratings and complexity scores.

Integrative Complexity: Mean complexity scores and standard deviations are presented in Table 4. A t-test showed a significant effect for audience agreement, with essays prepared for an agreeing audience being significantly higher in complexity, $t(38) = 1.74, p < .05$, one-tailed. Identifiability had no significant effect on complexity. Interestingly, the Identifiable-Audience Agreement cell showed a substantially higher level of complexity than the other three cells.

Table 4
Mean (Standard Deviation) Complexity Scores

Identifiability	Audience Attitude		
	Agree	Disagree	Overall
Identifiable	2.35 (0.81)	1.80 (0.53)	2.08 (0.72)
Anonymous	1.94 (0.51)	1.81 (0.55)	1.88 (0.52)
Overall	2.15 (0.69)	1.81 (0.52)	

Statement Content: Table 5 presents the Difference and Ration Balance Indices (DBI and RBI) derived from the essays. Most arguments supported the writer's point of view. There were no significant differences across conditions. DBI and RBI were correlated at $r = .60$; all other correlations among RBI, DBI, self-rated quality of discussion, and complexity, were low (between .16 and +.12). Pro-euthanasia positions were argued in a more balanced, although not more complex, way than anti-euthanasia positions: RBI, $M = 0.96$ vs. $0.86, p < .05$; DBI, 3.62 vs. $2.73, p = .05$

Table 5
Mean RBI (DBI) Scores.

Identifiability	Audience Attitude		
	Agree	Disagree	Overall
Identifiable	1.00 (4.30)	.87 (3.00)	.93 (3.65)
Anonymous	.92 (3.00)	.94 (3.20)	.93 (3.10)
Overall	.96 (3.65)	.91 (3.10)	

Discussion

The results supported the disruptive stress model, although at a statistically weak level (perhaps because not having to face the audience in person ameliorated the challenge or pressure involved). Messages prepared for presentation to a disagreeing audience were less integratively complex than those prepared for an audience that agreed with the author. In the latter situation, furthermore, the subjects reported being unconcerned with the eventual audience while they were writing the message. Although there was no direct measure of stress, this finding indirectly confirms that the agreeing audience condition involved less psychological pressure, which in turn was associated with higher complexity. The prospect of being personally identified with a message that accorded with the audience's attitudes led to the highest complexity level of all.

The impression management hypothesis was supported by the subjects' self-reports of bearing the audience in mind while writing, and being less biased in their discussion when expecting to present to a disagreeing audience. But objective measures failed to support these perceptions. The messages showed neither a more even balance between the two sides of the issue nor higher complexity as a function of audience disagreement. In other words, even when the subjects thought that they were manipulating the impression they would produce, their messages did not show any sign of successful manipulation. The datum is consistent with our position, that deliberate manipulation of integrative complexity is unlikely (except perhaps by people who are explicitly familiar with the theory) and that therefore such manipulation attempts do not constitute a worrisome artifact in cognitive complexity research.

The joint use of structural (complexity) and content analyses, and unusual procedure, appears to have been justified by the additional information that it revealed. The most important finding of the content analyses was the lack of relationship between content and complexity, which is an important confirmation of the distinction between structure and content. The fact that pro-euthanasia arguments were more balanced but not more complex than anti-euthanasia ones is further evidence for this position.

Because our Identifiability/Anonymity manipulation did not involve the expectation that the subject would personally present and defend his or her views to an audience, it was not equivalent to accountability. Clearly, identifiability was neither sufficiently stressful to decrease, nor sufficiently emphatic about impression management to increase, the complexity level of the statements. Nor did it increase the extent to which the communicator bore the eventual audience in mind while preparing the presentation: this level was high in both the Identifiable and the Anonymous conditions. In real situations, identifiability is one of the components of accountability; but the effects of accountability on

complexity seem to be due either to the other constituent factors or to the *Gestalt* of components.

GENERAL DISCUSSION

One problem with archival research generally, and the research relating the integrative complexity of historical and political figures to environmental and ideological factors specifically, is the difficulty of eliminating hosts of unknown variables. It is therefore useful and important to test hypothesis derived from such research in more highly controlled experimental studies.

In the case of value pluralism/value conflict, the assumptions of the hypothesis are difficult to establish archivally. Although it seems intuitively reasonable, we do not really know whether the British Parliamentarians and American Senators in Tetlock's studies actually held freedom and/or equality as primary values, nor the valence of these as compared to other values. It cannot be established that the two differed in importance across the legislators. Much less can one demonstrate that any such difference was systematically related to the political ideology of the person, or that even if it were, such a relation was more powerful or parsimonious in explaining variations in complexity than the many other differences that characterize politicians and parties across the spectrum. There was also no way to assess whether the hypothesis, even if it were true for these two values and these particular subject samples, could be generalized to other values, topics and subjects.

Similarly, conditions under which politicians and other persuasive speakers expect to function are difficult to fully understand historically or to manipulate in real situations. Expected audience agreement may be among the variables that at least under some conditions affect complexity, which in turn may modify social judgments, personal and political decisions, communication styles, etc. The consistent finding that environmental conditions and events can cause changes in the level of integrative complexity, which in turn affects behavioral outcomes, indicates the important role of complexity and the need for further research on how it is modified in specific situations.

We have long advocated a conjoint approach in which archival, field, and experimental research each contributes its own special strengths and in turn has its shortcomings remedied by the other techniques. The present studies, which supplement earlier archival work in this field, strengthen the understanding of situational factors that modify the level of information processing complexity. Counterbalancing the emphasis on complexity-reducing variables, this provides a more complete perspective on the ways in which individuals respond to challenge in the political and other realms.

REFERENCES

- Baker-Brown, G., Ballard, E.J., Blucks, S., de Vries, B., Suedfeld, P. & Tetlock, P.E. (in press). Scoring manual for conceptual/integrative complexity. In C.P. Smith (Ed.), *Motivation and personality: Handbook of thematic content analysis*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Beach, L.R. & Mitchell, T.R. (1978). A contingency model for the selection of decision strategies. *Academy of Management Review*, 3, 439-449.
- Coren, S. & Suedfeld, P. (1990). A power test of conceptual complexity: Textual correlates. *Journal of Applied Social Psychology*, 20, 357-367.
- de Vries, B. & Walker, L.J. (1986). Moral reasoning and attitudes toward capital punishment. *Development Psychology*, 22, 509-513.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford Univ. Press
- Festinger, L. (1964). *Conflict, decision and dissonance*. Stanford, CA: Stanford Univ. Press.
- Fiske, T.A. & Taylor, S.E. (1984). *Social cognition*. Reading, MA: Addison-Wesley
- George, A.L. (1979). The causal nexus between cognitive beliefs and decision-making behavior: The operational code. In L. Falkowski (Ed.), *Psychological models in international relations* (pp. 95-121). Boulder, CO: Westview.
- Gordon, R., Rozelle, R.M. & Baxter, J.C. (1989). The effect of applicant age, job level, and accountability on perceptions of female job applicants. *Journal of Psychology*, 123, 59-68.
- Hagafors, R. & Brehmer, B. (1983). Does having to justify one's decisions change the nature of the judgment process? *Organizational Behavior and Human Performance*, 31, 223-232.
- Harvey, O.J., Hunt, D.E. & Schroder, H.M. (1961). *Conceptual systems and personality organization*. New York: Wiley.

- Herek, G.M., Janis, I.L., & Huth, P. (1987). Decision making during international crisis: Is quality of process related to outcome? *Journal of Conflict Resolution*, 31, 203-226.
- Hovland, C.I., Lumsdaine, A.A. & Sheffield, F.D. (1949). *Experiments in mass communication*. Princeton, NJ: Princeton Univ. Press.
- Janis, I.L. (1982). *Groupthink: Psychological studies of policy decisions and fiascoes*. Boston: Houghton Mifflin.
- Janis, I.L. & Mann, L. (1977): *Decision making: A psychological analysis of conflict, choice, and commitment*. New York: Free Press
- Kahneman, D., Slovic, P. & Tversky, A. (Eds.) (1982). *Judgment under uncertainty: Heuristics and biases*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Lumsdaine, A.A. & Janis, I.L. (1953). Resistance to "counterpropaganda" produced by one-sided and two-sided "propaganda" presentations. *Public Opinion Quarterly*, 17, 311-318.
- McAllister, D.W., Mitchell, T.R. & Beach, L.R. (1979). The contingency model for selection of decision strategies: An empirical test of the effects of significance, accountability and reversibility. *Organizational Behavior and Human Performance*, 24, 228-244.
- McGuire, W.J. (1969). The nature of attitudes and attitude change. In E. Aronson & G. Kindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (Vol. 3). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Miller, L.W. & Sigelman, L. (1978). Is the audience the message? A note on LBJ's Vietnam statements. *Public Opinion Quarterly*, 42, 71-80.
- Petty, R.E. & Brock, T.C. (1979). Effects of Barnum personality assessments on cognitive behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47, 201-203.
- Porter, C.A. & Suedfeld, P. (1981). Integrative complexity in the correspondence of literary figures: Effects of personal and societal stress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 321-330.
- Raphael, T.D. (1982). Integrative complexity theory and forecasting international crisis: Berlin 1946-1962. *Journal of Conflict Resolution*, 26, 423-450.

- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Schroder, H.M., Driver, M.J. & Streufert, S. (1967). *Human information processing*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Streufert, S. & Streufert, S.C. (1978). *Behavior in the complex environment*. Washington, DC: Winston.
- Streufert, S. & Swezey, R.W. (1986). *Complexity, managers, and organizations*. New York: Academic Press.
- Suedfeld, P. & Epstein, Y.M. (1973). Attitudes, values, and ascription of responsibility: The Calley case. *Journal of Social Issues*, 15, 1-15.
- Suedfeld, P. & Rank, A.D. (1976). Revolutionary leaders: Long-term success as a function of conceptual complexity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 169-178.
- Suedfeld, P. & Tetlock, P.E. (1977). Integrative complexity of communications in international crisis. *Journal of Conflict Resolution*, 21, 169-184.
- Suedfeld, P. (1981). Indices of world tension in The Bulletin of the Atomic Scientists. *Political Psychology*, 2, 114-123.
- Suedfeld, P. (1988). Are simple decisions always worse? *Society*, 25, 25-27.
- Suedfeld, P. & Tetlock, P.E. (1991). Psychological advice about political decision making: Heuristics, biases, and cognitive defects. In P. Suedfeld & P.E. Tetlock (Eds.), *Psychology and Social Policy*. New York: Hemisphere.
- Suedfeld, P., Tetlock, P.E. & Ramirez, C. (1977). War, peace, and integrative complexity: UN speeches on the Middle East problem 1947-1976. *Journal of Conflict Resolution*, 21, 427-442.
- Suedfeld, P., Tetlock, P.E. & Streufert, S. (in press). Conceptual/integrative complexity. In C.P. Smith (Ed.), *Motivation and personality: Handbook of thematic content analysis*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Taylor, I.A. (1960). Similarities in the structure of extreme attitudes. *Psychological Monographs*, 74, (2, Whole No.489).
- Taylor, S.E. (1980). The interface of cognitive and social psychology. In J.H. Harvey (Ed.), *Cognition, Social behavior, and the environment*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Tetlock, P.E. & Boettger, R. (in press). Accountability: A social magnifier of dilution effect. *Journal of Personality and Social Psychology*.

- Tetlock, P.E. & Kim, J.I. (1987). Accountability and judgment processes in a personality prediction task. *Journal of Personality and Social Psychology*, *52*, 700-709.
- Tetlock, P.E. & Manstead, A.S.R. (1985). Impression management versus intrapsychic explanations in social psychology: A useful dichotomy?. *Psychological Review*, *92*, 58-79.
- Tetlock, P.E. (1981). Personality and isolationism: Content analysis of senatorial speeches. *Journal of Personality and Social Psychology*, *41*, 737-743.
- Tetlock, P.E. (1981). Pre- to post-election shifts in presidential rhetoric: impression management or cognitive adjustment? *Journal of Personality and Social Psychology*, *41*, 207-212.
- Tetlock, P.E. (1983). Cognitive style and political ideology. *Journal of Personality and Social Psychology*, *45*, 118-126.
- Tetlock, P.E. (1983a). Accountability and complexity of thought. *Journal of Personality and Social Psychology*, *45*, 74-83.
- Tetlock, P.E. (1983b). Accountability and perseverance of first impressions. *Social Psychology Quarterly*, *46*, 285-292.
- Tetlock, P.E. (1984). Cognitive style and political belief systems in the British House of Commons. *Journal of Personality and Social Psychology*, *46*, 365-375.
- Tetlock, P.E. (1985a). Accountability: The neglected social context of judgement and choice. *Research in Organizational Behavior*, *7*, 297-332.
- Tetlock, P.E. (1985b). Accountability: A social check on the fundamental attribution error. *Social Psychology Quarterly*, *48*, 227-236.
- Tetlock, P.E. (1986). A value pluralism model of ideological reasoning. *Journal of Personality and Social Psychology*, *50*, 819-827.
- Tetlock, P.E., Hannum, K. & Micheletti, P. (1984). Stability and change in senatorial debate: Testing the cognitive versus rhetorical style hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, *46*, 979-990.
- Tetlock, P.E., Skitka, L. & Boettger, R. (1989). Social and cognitive strategies for coping with accountability: Conformity, complexity, and bolstering. *Journal of Personality and Social Psychology*, *57*, 632-640.
- Weldon, E. & Gargano, G.M. (1988). The effects of accountability and shared responsibility on cognitive effort. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *14*, 159-171.

LA PSICOLOGIA DE LA PERSONALIDAD EN EL SIGLO XXI

Rogelio Díaz-Guerrero

University of Texas at El Paso

y Universidad Nacional Autónoma de México

RESUMEN

Gran parte del presente siglo se ha caracterizado por el desarrollo de teorías intuitivas de la personalidad, pero es evidente su progresivo abandono y su substitución por paradigmas experimentales de la personalidad. Estos paradigmas incluyen tanto elementos descriptivos como causales y por lo tanto resultan más adecuados para el desarrollo de la psicología. Se analizan los siguientes paradigmas y cuasi-paradigmas: el de Eysenck, la aproximación transcultural, el enfoque norteamericano reciente y finalmente el paradigma etnopsicológico. Este último plantea que la personalidad resulta de la dialéctica entre el individuo biopsíquico y el ecosistema cultural; y multitud de corolarios e hipótesis pueden ser derivados de sus postulados. Se adelanta la predicción que en el Siglo XXI, dichos paradigmas predominarán sobre las teorías intuitivas de la personalidad.

ABSTRACT

A great part of this century has been characterized by the development of intuitive theories of personality, but it has become evident their progressive substitution by experimental paradigms of personality. These paradigms include both causal and descriptive elements and hence are more adequate for the development of psychology. The following paradigms and quasi-paradigms are analysed: Eysenck's, the cross-cultural, the recent American approach and finally the ethnopsychological paradigm. The latter postulates personality as the results of the dialectic between the bio-psychological individual and the cultural eco-system; and a multitude of corollaries and hypothesis may be derived from its postulates. The prediction is put forward that in the XXI century, those paradigms will become dominant over the intuitive theories of personality.

Conferencia Magistral Invitada, XXIII Congreso Interamericano de Psicología. San José, Costa Rica, Julio 7-12, 1991.

Dirección del autor: Apartado Postal 73-B. Cuernavaca, Morelos C.P. 62190. MEXICO.

INTRODUCCION

No existe tema, dentro del anchuroso campo de la psicología, ni apasionante ni más debatido, que el de la personalidad. Todos y cada uno de nosotros, psicólogos educados a partir del legado científico de Wundt y toda la rica tradición y contribución psicológica del occidente, recordamos que todo se inicia con la PERSONA, la máscara que cubría el rostro de los actores griegos, identificaba un papel y creaba un personaje. Luego, a muchos nos viene a la memoria, lo que abreviando singularmente, podría ser la interpretación psicológica de Allport: La personalidad es, simplemente, rasgos y cada rasgo “provoca que toda una multitud de estímulos sean funcionalmente equivalentes” (Allport, 1937,p.312-313). Esta primera y genial visión de lo que sería la personalidad, en efecto, consideraba, que la existencia de un rasgo en alguien, hacía que a diversas situaciones se respondiera igualmente, sea por ejemplo con terquedad, sea con apertura.

Es casi de conocimiento público que las huestes del conductismo norteamericano, mientras contribuían ricamente al proceso del aprendizaje y múltiples de sus aplicaciones, negaban la existencia del concepto materia de esta conferencia. Después Mischel, acentuando fuertemente la importancia de las diversas situaciones para el comportamiento individual, casi destruye el concepto de los rasgos.

Ya en los ochentas, sin embargo, buen número de los que pudiéramos llamar personólogos de los rasgos, habían demostrado con diversas técnicas la existencia y la utilidad de los mismos y aún, de factibles rasgos básicos de la personalidad. Recientemente Funder (1991), sostiene vigorosamente que: “La psicología de la personalidad necesita reenfocarse sobre rasgos globales (v.g.: sociabilidad, cooperatividad), porque tales características son parte importante del discurso social cotidiano, porque incorporan mucho de la sabiduría popular y del sentido común... y porque los rasgos globales ofrecen una legítima, si bien necesariamente incompleta, explicación del comportamiento. Un cúmulo substancial de evidencia respalda la existencia de rasgos globales e incluye correlatos con el comportamiento, alto acuerdo entre jueces en estimaciones de la personalidad y la estabilidad de esta a través del tiempo”. (Funder, 1991, p. 31).

Pero más allá de la discrepancia acerca de si existen o no características de o el concepto mismo de personalidad, está la evidencia histórica del desarrollo de múltiples teorías de la personalidad y su utilización frecuente como fundamento de variadas técnicas de psicoterapia. Así gran parte del presente siglo se puede caracterizar por lo que llamaremos teorías intuitivas. Es solo recientemente y ahora, aún dentro del siglo XX, que se dibujan paradigmas al estilo de Kuhn (1962), para sustentar el constructo de la personalidad. En mi opinión, y luego veremos con detalle como se sustenta, el Siglo XXI se

caracterizará por el progresivo abandono de los sistemas intuitivos y la cada vez mayor alianza y desenvolvimiento de los paradigmas experimentales de la personalidad. Oigamos, para abrir boca, lo que dice Eysenck (1986). Este controvertido autor publicó recientemente un artículo que lleva por título: ¿Puede jamás ser científico el estudio de la personalidad? He aquí el resumen: “Se sugiere que la mayor parte de lo que pasa como investigación y teoría en el estudio de la personalidad es pseudo-científico, ya que no obedece las más mínimas reglas de la investigación e inferencia científicas. Bajo este rubro generalizado caen la teoría freudiana, las existencialistas y otras teorías similares, al fracasar, como sucede, en hacer predicciones comprobables o en ofrecer evidencia empírica aceptable. Se sugiere, sin embargo, que el estudio empírico y experimental de la personalidad va poco a poco dando nacimiento a paradigmas ampliamente respaldados y que pueden servir como base, para una aproximación verdaderamente científica a la psicología de la personalidad”. (1986, p. 3).

Eysenck critica fuertemente los libros de texto de la personalidad, dando como ejemplo el de Hall y Lindzey en donde, dice, un grupo de personólogos elegido por los autores es presentado y en donde no aparece jamás un paradigma, que en acuerdo con Kuhn, es la esencia de un texto científico.

LAS TEORIAS INTUITIVAS

Si aceptáramos literalmente lo que dice Eysenck habría ya que deshacerse por completo de las teorías intuitivas. Estas sin embargo han tenido, tienen y factiblemente en su substrato dinámico, lógico y simbólico tendrán, variable pertinencia a los paradigmas que analizaremos después. Estas teorías parecen haber nacido de la necesidad pragmática de una visión rica del mundo subjetivo de los seres humanos. Se avocaron, todo parece indicar, a entender preponderantemente, como funciona la personalidad. Preguntas a las que contestan con frecuencia son del tenor de las siguientes:

1. ¿Qué motivos la desarrollan?
2. ¿De qué índole son estos motivos: biológicos, psicológicos, sociales, conscientes o inconscientes?
3. ¿Hay algún motivo primordial?
4. ¿Si existe este o hay varios principales, de qué manera echan a andar la maquinaria de la personalidad?
5. ¿Qué hace que unas personalidades funcionen eficazmente y otras no?
6. ¿Cómo se desenvuelve el concepto del yo?
7. ¿Qué otros conceptos o procesos se deben identificar para interpretar el comportamiento de la persona?

El psicólogo profesional necesitaba contestación a estas 7 y otras preguntas y las teorías intuitivas, fundadas en la observación (¿experiencia?) y en la

especulación conceptual derivada de la observación, procuraron darle las respuestas.

Renglones arriba se habló del substrato dinámico, lógico y simbólico que pensamos es común a todas estas teorías, estos conceptos se aclararán después. Digamos sin embargo, desde ahora, que todas y cada una de las teorías intuitivas han contribuido a hacernos conscientes de la enorme complejidad multifacética de la personalidad. He frecuentemente comparado a la personalidad con un diamante cuyo interior se puede entender entrando por cualquiera de las facetas, sea esta la sexualidad, el poder, el amor o la angustia. Cada uno de estos motivos, u otros, posee en el mundo subjetivo de la persona una determinada energía, potencial dinámico, asociaciones lógicas y paralógicas, y una red cognocitivo- simbólica. Se puede adelantar, para cada motivo, la hipótesis que es en acuerdo con la riqueza de estas “conexiones” o gestalt subjetivas en grupos o en personas dadas, como el motivo permitirá explicar en más o menos a la persona y sus problemas. Cada teoría intuitiva es, en efecto, un lenguaje para poder hablar, con una extensión que no existía previamente, del poder o de la sexualidad o de la angustia, concientizándolos y, en psicoterapia, desensibilizándolos, (para utilizar un lenguaje con apoyo de laboratorio).

Los seguidores de las teorías intuitivas harían bien en realizar investigación para determinar la fuerza y riqueza, dentro de la economía psíquica, del motivo o motivos que sustentan, su poder asociativo lógico y paralógico y la extensión de su red cognocitivo-simbólica. En tanto más amplios fueron estos, mejor será su poder explicativo en relación con las siete preguntas y mayor la eficacia de sus aplicaciones, por ejemplo, en la psicoterapia.

PARADIGMAS Y CUASI PARADIGMAS

Eysenck nos dice: “The proper model of personality must have both a *descriptive* and a *causal* element, and it must be subject to clear-cut predictions and the experimental testing of such predictions” (Eysenck, 1986, p. 9). castellanizándolo tenemos qué, el modelo apropiado de la personalidad debe forzosamente incluir tanto un elemento descriptivo como uno causal, debe además conducir a predicciones diáfanas y a la comprobación experimental de tales predicciones. Hasta donde sabemos, al presente solo dos enfoques llenan estos requisitos, el de Eysenck y el etnopsicológico. El enfoque reciente norteamericano, originado en Allport llena el descriptivo y hace predicciones, especialmente descriptivas. El enfoque transcultural es causal y descriptivo, hace predicciones transculturales, pero se interesa en dimensiones culturales más que en rasgos de la personalidad.

EL PARADIGMA DE EYSENCK

El elemento descriptivo en este modelo es ampliamente conocido. Un gran número de estudios tanto de este autor como de buen número de sus colegas llevaron al descubrimiento de gran número de lo que pudiéramos llamar, en términos de Anastasi (1991), rasgos específicos. A partir de estos y utilizando consistentemente técnicas correlacionales multivariantes, Eysenck llega a la concepción de lo que él considera son tres constructos descriptivos y comprensivos, verdaderos rasgos universales de la personalidad: Psicoticismo versus Control de Impulsos, Extraversión versus Intraversión y Neuroticismo versus Estabilidad. Estos y sus subrasgos aparecen en la Tabla 1. La calificación en estos rasgos es todo lo que se necesita para describir y comprender toda persona en cualquier parte del mundo.

Además de considerar a estos super factores válidos universalmente, este modelo incluye la controvertida afirmación de qué, fundamentalmente, los rasgos de la personalidad y la personalidad misma tienen un origen biogenético. Sin embargo, esta afirmación se fundamenta en variados estudios, que, cuando menos en lo que respecta a esos rasgos, dan resultados sorprendentes. Tal parece que el 66% de la varianza en estos rasgos se puede explicar por factores biológicos más bien que ambientales.

Los paradigmas deben permitir la predicción. Un ejemplo favorito de Eysenck es en el campo de la psicofarmacología. Las drogas alucinógenas provocarán un aumento en la calificación de psicoticismo y las antipsicóticas en la de control de impulsos, las drogas estimulantes incrementarán la introversión y las depresivas la extraversión, el neuroticismo empeora con los adrenérgicos y la calificación de estabilidad es mayor al ingerirse ansiolíticos. Ciertamente, al incluir el modelo la capacidad de hacer predicciones facilita no solo comprobar las teorías, sino avanzar al conocimiento tanto teórico como práctico, de la psicología de la personalidad.

LA APROXIMACION TRANSCULTURAL

Seguramente muchos colegas, agobiados por el trabajo profesional y su exigencia de leer solo lo relevante, no se han enterado, o no substancialmente, de los logros de esa moderna subdisciplina de la Psicología Social que se conoce como la Psicología Transcultural. Iniciada en forma sistemática en los años sesenta buscando, en muchos casos, la universalidad de lo descubierto por la psicología norteamericana y europea, pronto hubo de reconocer la importancia de lo idiosincrático cultural. Si respecto de los procesos psicológicos como la percepción se encontraron algunas interesantes diferencias, fué en ciertos aspectos de la cognición y en la psicología social y de la personalidad en donde con gran frecuencia se producían fuertes diferencias culturales. La variable cultura

originalmente de interés se convirtió en posiblemente decisiva. Ahora el desafío fué el de encontrar dimensiones culturales universales. Un psicólogo Holandés, Hofstede (1980, 1983) y un Norteamericano, Triandis (1983, 1990) se han distinguido en este campo.

En sus estudios acerca de valores relacionados con el trabajo, en alrededor de 53 países y regiones, Hofstede encontró repetidamente cuatro dimensiones culturales. A la primera de estas dimensiones culturales factoriales la denominó "Power Distance", que hemos traducido como Disparidad del Poder. La define como el grado hasta el cual los miembros menos poderosos o más débiles de organizaciones o instituciones, aceptan el hecho de que el poder se distribuye desigualmente. Añade, que el problema antropológico/social básico involucrado es la desigualdad social y el monto de autoridad que una persona impone sobre las demás.

A la segunda dimensión la llama "Uncertainty Avoidance", que hemos preferido traducir por el polo positivo, como Aceptación de la Incertidumbre. Se define así: "El grado hasta el cual la gente se siente amenazada por situaciones ambiguas y ha creado creencias e instituciones que procuran evitar la incertidumbre" (Hofstede & Bond, 1984, p.419). El problema antropológico/social básico con el que se relaciona esta dimensión, es la forma como la sociedad se enfrenta a la vida y la muerte, los conflictos y la agresión.

La tercera dimensión universal de Hofstede es Individualismo versus Colectivismo. Un polo de este continuo, el individualismo, es la predisposición de la gente de mirar solo por sí mismos y la familia inmediata, y el otro, el colectivismo sería la predisposición de la gente a pertenecer a grupos o colectividades que mirarían por ellos a cambio de su lealtad. El problema antropológico/social básico en este caso, es el grado hasta el cual el individuo depende del grupo, su auto-concepto como "Yo" o como "Nosotros". Es de interés que Marin y Triandis (1985) han definido una dimensión cultural universal con el mismo nombre como resultado de estudios comparativos entre Latinoamericanos y Anglonorteamericanos. En este caso el individualismo Anglo casi excluye a la familia y el colectivismo Latinoamericano la incluye fuertemente.

La cuarta dimensión se etiqueta: Masculinidad-Feminidad. La masculinidad implica una serie de valores sociales: el éxito, el dinero y las posesiones. Para la feminidad los valores sociales son preocuparse de y querer a los demás y preocuparse por la calidad de la vida.

En la tabla 1 aparecen abreviadas estas factibles dimensiones universales del comportamiento, con las que el requisito descriptivo del paradigma queda satisfecho. La cultura universal es el origen o causa y no la biología, de la existencia de estas dimensiones conductuales. La hipótesis a comprobar es, que en efecto estas son dimensiones universales. No existe al presente un cuerpo de predicciones acerca de sus posibles correlatos.

DIMENSIONES DEL COMPORTAMIENTO EN CUATRO PARADIGMAS

La Teoría de Eysenck*	La Aproximación Transcultural**	El Enfoque Norteamericano***	La Etnopsicología****
<p><u>Psicoticismo vs. Control de Impulsos</u> Agresivo, frío, egocéntrico, impersonal, impulsivo, antisocial, inempático, creativo, dureza.</p> <p><u>Extraversión - Intraversión</u> Sociable, vivaz, activo, asertivo, sensation seeking, despreocupado, dominante, efusivo, aventurero.</p> <p><u>Neuroticismo - Estabilidad</u> Ansioso, deprimido, sent. de culpa, baja autoestima, tenso, irracional, tímido, caprichoso, emocional.</p>	<p><u>Disparidad del Poder</u> (grado hasta el cual las masas aceptan que el poder se distribuya desigualmente)</p> <p><u>Aceptación de la Incertidumbre</u> (grado de amenaza de situaciones ambiguas y la creación de creencias e institución por evitar la incertidumbre)</p> <p><u>Individualismo-Colectivismo</u> (El concepto de sí mismo como "Yo" o como "nosotros")</p> <p><u>Masculinidad-Feminidad</u> (Valores de M: éxito, dinero, posesiones. Valores de F: amor a los demás y a la calidad de la vida)</p>	<p><u>Factor 1: Extraversión-Intraversión</u> (Platicador-silencioso; sociable-insociable; audaz-cauteloso)</p> <p><u>Factor 2: Agradable-Desagradable</u> (Bien humorado-irritable; cooperativo-negativístico; nada celoso-celoso)</p> <p><u>Factor 3: Conciencioso-Irreflexivo</u> (Responsable-irresponsable; perseverante-inconstante; remilgado-descuidado; escrupuloso-inescrupuloso)</p> <p><u>Factor 4: Calmado-Ansioso</u> (Equilibrado-excitabile; sereno-nervioso; tenso; hipocondriaco-no hipocondriaco)</p> <p><u>Factor 5: Abierto Intelectual y Sensitivamente-Cerrado</u> (Imaginativo-simple, directo; sensitivo artísticamente-insensitivo; intelectual-no reflexivo, estrecho; refinado-tosco)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <u>Social Afiliación</u> (Cortes-descortes; educado-malcriado; decente-indecen) <u>Primero Emoción</u> (Triste-feliz; deprimido-contento; amargado-jovial) <u>Social Expresivo</u> (Callado-comunicativo; intvertido-extrovertido; solitario-amigüero) <u>Emocional Interrersonal</u> (Romántico-indiferente; cariñoso-frío; tierno-rudo) <u>Ocupacional</u> (Responsable-irresponsable; puntual-impuntual; cumplido-incumplido) <u>Tercero Emocional</u> (Impulsivo-reflexivo; temperamental-calmado) <u>Etico</u> (Honesto-deshonesto; leal-desleal) <u>De Iniciativa</u> (Activo-pasivo; miedoso-audaz) <u>Accesibilidad</u> (Accesible-inaccesible; tratable-intratable)

* Eysenck, H.J. (1986) Can Personality Study ever be scientific? *Journal of Social Behavior and Personality*, 1, (1), 3-19.

** Hofstede, G. (1980) *Culture Consequences: International Differences in Work-Related Values*. Beverly Hills, CA: Sage.

*** McCrae, R.R. & Costa, P.T. (1987) Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 81-90.

**** Díaz-Guerrero, R. (1989) Una Etnopsicología Mexicana. *Ciencia y Desarrollo*, 15, (86), 69-85.

**** La Rosa, J. & Díaz-Loving, R. (1988) Diferencial Semántico del autoconcepto en estudiantes. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 4, (1), 39-57.

EL ENFOQUE NORTEAMERICANO

Hay indudable, y necesaria complejidad, en el desarrollo de la psicología de la personalidad en Mesonorteamérica*. Recientemente Digman (1990) pergeña las raíces históricas del cuasiparadigma de los 5 grandes factores básicos de la personalidad. Allí realiza un buen esfuerzo por demostrar que otros sistemas descriptivos de la personalidad, como los de Catell, de Guilford, de Murray como lo operacionalizó Jackson y quizás aun el sistema circular de Leary, pueden reducirse a, o ser explicados, por los cinco grandes factores. Contribuciones de índole mayormente clínica en el estudio de la personalidad, como el Inventario Multifacético de la personalidad de Hathaway o las características de la personalidad resultantes de estudios con manchas de tinta, el Holtzman o el Rorschach no son reducidos. Digman posiblemente considera que estos no son pertinentes cuando se trata de caracterizar la estructura de la personalidad normal.

Lo cierto es qué, particularmente en los últimos 10 años, los personólogos norteamericanos de los rasgos han llegado, a una casi entusiasta y muy compartida conclusión de que basten cinco factores para describir adecuadamente a la personalidad. Esta conclusión no es gratuita, se funda en gran número de estudios tanto correlacionados sobre variados inventarios de múltiples rasgos, incluyendo el 16PF de Catell, como bien diseñados estudios involucrando juicios sobre características de sujetos, relación entre juicio y autoreporte y aun sobre conducta (act-frequency) de los sujetos.

La tabla 1 presenta la versión de los 5 grandes factores de McCrae y Costa (1987). Estos autores la han estandarizado y comercializado con el nombre de "The NEO Personality Inventory" (Costa y McCrae, 1985). Representa pues el ejemplo más elaborado de este enfoque. Los factores descriptivos básicos de la personalidad son: Extraversión versus Intraversión, Agradable versus Desagradable, Conciencioso versus Irreflexivo, Calmado versus Ansioso y Abierto versus Cerrado. En esta forma queda satisfecho el elemento descriptivo del cuasiparadigma. El elemento causal es ambiguo. Digman adelanta: "El *porqué* de la personalidad es otra cosa... quizás tendremos que estudiar la personalidad con mucho mayor cuidado y mucha mayor atención a los aspectos específicos del desarrollo y del cambio que lo que hasta ahora hemos realizado. (1990, p. 436.)

Casi todos, sino todos los múltiples autores de este grupo, son claramente conscientes del origen lexicográfico de sus esfuerzos. La mayoría cita a Allport y Odbert (1936) en su original esfuerzo por identificar todos los términos del lenguaje inglés que podrían ser utilizados "para distinguir la conducta de un ser humano de la de otros" (1936, p. 24). Allport y Odbert encontraron 17,953

* Los canadienses y los mexicanos son también norteamericanos.

términos con esta característica en el Webster's New International Dictionary de 1924. Ahora bien, el trabajo de los autores de los 5 grandes parte más bien de los aproximadamente 3600 términos que Allport denominó inicialmente como "rasgos biofísicos estables". A éstos los consideró como rasgos reales, en oposición a estados temporales, humores, papeles sociales, características físicas, etc. De hecho Normam (1963) ratifica, con su "Hacia una taxonomía adecuada de atributos de la personalidad", que el procedimiento tradicional y básico de la psicología norteamericana en la búsqueda de los rasgos de la personalidad, parte de los diccionarios del idioma inglés. A ninguno de ellos, sin embargo, se le ocurre decir, por ejemplo, que la capacidad de simbolizar de los seres humanos es la causa de la personalidad, o, cuando menos, de la riqueza de la misma en el homo sapiens. Tampoco caen en cuenta de que en otros lenguajes pueden dársele importancia o peso diferente a los mismos u otros atributos de la personalidad. Hay una firme creencia que los cinco grandes son universales.

En cambio estos autores nos ofrecen interesantes discernimientos respecto al significado de estos rasgos básicos. Digman e Inouye (1986) se hacen la pregunta ¿Por qué 5 dimensiones? Consideran que ésto puede ser debido a los límites de la capacidad de procesamiento de información, se refieren a Miller (1956) y su demostración del número 7 mágico, los ítemes de información que pueden retenerse en la memoria. Desde el punto de vista del observador representarían la dimensionalidad del proceso de juicio de rasgos. ¿Que máximo de rasgos en promedio podemos atribuir a una persona? Los más atrevidos de estos autores consideran que los 5 grandes proveen el armazón que estructura a la personalidad.

Este enfoque, cojo respecto del elemento de la causalidad, ofrece un dilatado campo abierto para establecer y comprobar, o refutar, multitud de predicciones. La contribución de Buss (1988) enriquece a este enfoque, entre otras interesantes sugerencias, al apuntar que estos 5 factores básicos coinciden en mucho, con los 7 que al parecer compartimos con los grandes monos, a saber: actividad, agresividad, dominancia, atemorización, impulsividad, afectividad y sociabilidad.

EL PARADIGMA ETNOPSICOLOGICO, ECOSISTEMICO Y ECLECTICO

"La información es conocimiento, el conocimiento es poder. Ahora más que nunca esta afirmación adquiere enorme fuerza... Al multiplicarse las relaciones entre las sociedades, esta máxima de Augusto Comte es cada vez más válida. Quienes carecen de conocimientos ven su destino forjado por otros en término de sus intereses... Millones de seres humanos son sometidos a formas opresivas de dominación tanto directas como indirectas porque carecen de conocimientos" (Schwendler, 1984, p. 3).

Fue primariamente con el respaldo económico del proyecto de la UNESCO acerca del intercambio de conocimientos para el desarrollo endógeno, que la Unión Internacional de Psicología Científica (IUPSyS) organizó una original conferencia a realizarse en conjunción con el XX Congreso Internacional de Psicología Aplicada en Edimburgo, Reino Unido, de Julio 24 a 26 de 1982. La meta del pequeño grupo internacional invitado era en las palabras de los organizadores, "Documentar y evaluar la transferencia del conocimiento psicológico y su impacto sobre los patrones tradicionales y sistemas de valores en el Tercer Mundo" (Sinha y Holtzman, 1984, p. 1).

Es probablemente en esta conferencia, a la que asistieron distinguidos científicos, particularmente del Tercer Mundo, en donde los términos "indigenous psychology" e "indigenous concepts", es decir psicologías y conceptos autóctonos, fueron utilizados, en más o en menos, por varios de los participantes.

La asociación Internacional para la Psicología Transcultural (IACCP), originalmente interesada en determinar la diferencias transculturales de lo que se creyó eran teorías y conceptos universales, conciente de la creciente evidencia en respaldo de características idiosincráticas de la gente de distintas culturas, en 1986 organizó, para su VIII Congreso Internacional, un Simposio doble intitulado: Psicologías Autóctonas (Indigenous Psychologies). Su éxito convenció a sus coordinadores, John Berry y Uichol Kim, a editar un libro, ahora en proceso, con ese título.

Por gran número de debatidas razones históricas, factiblemente la masiva mezcla de sangre y cultura de españoles e indígenas en México, ha existido interés acerca de la psicología del mexicano desde principios de este siglo (Chávez, 1901). Es siguiendo esta tradición que Díaz-Guerrero (1971) hubo de decir lo siguiente: "El psicólogo de los países en desarrollo debe, por lo tanto, dedicar su atención a su propia cultura, en forma paralela a los conceptos desarrollados en la cultura angloamericana, debe procurar identificar las características de su pueblo y desarrollar conceptos que convengan a su idiosincrasia... Debe pensar como puede construir pruebas que sean total y específicamente válidas para las características mentales de su gente (1971, p. 13)". La información sobre la primera dimensión típica de la cultura mexicana fue publicada un año más tarde (Díaz-Guerrero, 1972). El artículo fué intitulado 'Una Escala Factorial de Premisas Histórico-socioculturales de la Familia Mexicana'. Ya para 1977 un buen número de estudios autóctonos permitió decir: "La universalidad, no el carácter científico de la psicología, es puesta en entredicho por datos que sugieren la necesidad de una psicología sociocultural de la personalidad" (Díaz-Guerrero, 1977, p. 934).

La historia, desde entonces, ha sido larga, pero ha terminado en la necesidad de desarrollar una nueva disciplina, una etnopsicología. Central a este esfuerzo es el concepto de la premisa histórico-sociocultural (PHSC). Se defiende que el aspecto más significativo del universo subjetivo humano está

dado por afirmaciones generalizadas que son respaldadas por una operacionalmente definida mayoría o una minoría psicológicamente significativa de los individuos o grupos de una cultura dada y que gobiernan el pensar, el sentir, y si la situación lo permite, el comportamiento de los individuos o grupos de la misma.

Varios artículos (Díaz-Guerrero, 1982, 1986, 1987; Díaz-Guerrero e Iscoe, (1984), han descrito 13 dimensiones factoriales preliminares de PHSCs descubiertas hasta ahora en la cultura Mexicana. Así tenemos el factor Machismo, definido por reactivos que sostienen la superioridad del hombre sobre la mujer y la actitud que las mujeres dóciles son las mejores. La Virginidad, defendida por ítemes tales como: 'El ser virgen es de gran importancia para la mujer soltera' y 'Una mujer debería ser virgen hasta que se case'.

Además de estas dimensiones prescriptivas, otras se refieren al estilo preferido de confrontar el estrés, entre ellas la Obediencia Afiliativa versus la Autoafirmación. Estas dimensiones de confrontación derivan de PHSCs generalizadas que demandan la forma apropiada de enfrentar problemas. Una de las conclusiones, del magno estudio transcultural longitudinal del desarrollo infantil de Holtzman, Díaz-Guerrero, Swartz y colaboradores (1975), asevera: "Los Norteamericanos tienden a ser más activos que los Mexicanos en su estilo de confrontación de los problemas y desafíos de la vida..... Un estilo activo de confrontación con todas sus consecuencias cognitivas y conductuales implica percibir que los problemas existen en el ambiente físico y social. La mejor manera de resolver el problema es la de modificar el ambiente. El patrón pasivo de confrontación presume que, si bien los problemas pueden ser presentados por el ambiente, la mejor manera de confrontarlos es por automodificación para adaptarse a las circunstancias..... muchas de las diferencias transculturales en este estudio pueden comprenderse en términos de esta generalizada dimensión de confrontación pasiva versus confrontación activa" (1975, p. 339).

Ahora bien, una Etnopsicología rigurosa requería de una aceptable conceptualización. Es así como se propuso, además de postulados y metas (Díaz-Guerrero, 1986, 1989), que las dimensiones factoriales descubiertas para una comunidad dada, deberían correlacionar de forma significativa e interpretable con medidas independientes del desarrollo cognitivo, moral y de la personalidad, con intereses vocacionales y con destacadas variables económicas y sociales en los mismos sujetos. En variados estudios, los factores de las PHSCs cumplían con estos requisitos. En otras palabras, una adecuada Etnopsicología, demanda que se realicen estudios para descubrir las dimensiones cruciales de cada cultura. Los procedimientos a seguir no son tan importantes como el hecho de que las dimensiones descubiertas sean esenciales, válidas y mantengan relaciones significativas y comprensibles con constructos psicológicos y de las ciencias sociales de la misma cultura.

Es precisamente en este contexto etnopsicológico, que La Rosa (1986) y La Rosa y Diaz-Loving (1988), deciden abordar el problema de las dimensiones del Concepto del Yo en el mexicano. La metodología cuidadosa, casi obsesiva de este estudio, ha sido descrita anteriormente (Díaz-Guerrero, 1989). Los sujetos de la investigación fueron 2626 estudiantes universitarios y preparatorianos de ambos sexos en la ciudad de México. En la Tabla 1 aparecen los 9 factores encontrados para el concepto del yo en esta selecta muestra mexicana. Todos los factores, menos uno mostraron correlaciones significativas y comprensibles con las PHSCs de la familia mexicana.

Aunque no hay, ni con mucho, certeza de que estas sean las dimensiones básicas, los 9 grandes rasgos de la personalidad de los mexicanos, y por antonomasia de los Latinoamericanos y Españoles, este estudio muestra la capacidad descriptiva del paradigma etnopsicológico. El aspecto de causalidad es por demás interesante. Se ha venido sosteniendo que: "Ningún individuo... puede ser identificado aisladamente. El individuo se convierte en persona a medida que bota y rebota de su ecosistema cultural" (Díaz-Guerrero, 1981). Las PHSCs, las premisas histórico-culturales, parte medular de este ecosistema conductual, son dimensiones culturales, actitudes supraindividuales que demandan comportamientos y maneras de confrontación del estrés específicos, en todos los miembros de una cultura dada. La varianza de los rasgos de la personalidad, que resulta de la dialéctica que se establece entre el individuo y los mandatos de la cultura, permite la aparición de rasgos individuales. Este es, en pocas palabras y como se arguyó hace tiempo (Díaz-Guerrero, 1979), el origen de la personalidad.

Es de vital importancia hilar esto más despacio. De hecho bastante saliva y tinta, ahora bastante computadora, ha corrido al respecto. En los mejores momentos se ha caracterizado a la cultura tradicional como un gigantesco sistema de información y al individuo biopsíquico como otro, igualmente gigantesco, sistema de información. A medida que crece el sujeto en su cultura se establece una perenne dialéctica, a la que se ha denominado dialéctica cultura-contracultura, entre la información genética y psíquica y la información cultural a través tanto de mecanismos de aprendizaje, como, y en el ser humano fundamentalmente, mecanismos dinámicos, simbólicos, lógicos y paralógicos. Se ha escogido el concepto de información porque hasta el proceso de la vida se ha logrado entender en términos de la información escondida en los genes. De hecho, si respecto del universo se puede decir, como común denominador, que algo se mueve, en relación al quehacer humano habrá que decir, que algo se informa. Dialéctica, en su sentido lato, y como aquí se utiliza, se refiere a intercambios de información.

Anastasi (1986) se refiere recientemente al origen de los rasgos psicológicos. Estos se estructuran progresivamente a través de las experiencias de los individuos, lo que necesariamente permite la emergencia de ciertas diferencias culturales.

Respecto al mecanismo de la estructuración de los rasgos ella considera "que la conducta que es positiva (o negativamente) reforzada durante la vida del individuo modela la formación de manojos conductuales o rasgos". (Comunicación personal). Como se indicó arriba, además de procesos del aprendizaje, concebimos que la dialéctica cultura-contracultura se vale de otros mecanismos: dinámicos, simbólicos, lógicos y paralógicos.

En conclusión, el aspecto de causalidad del paradigma etnopsicológico postula que la personalidad resulta de la dialéctica entre el individuo biopsíquico y el ecosistema cultural, la dialéctica cultura contracultura. El sistema de predicciones de este paradigma es extenso tanto en el aspecto teórico como en el aplicado. De hecho multitud de corolarios e hipótesis se pueden derivar de los 10 postulados y ocho metas adelantados en el anteriormente citado artículo (Díaz-Guerrero, 1989). Solo hay que pensar en la predicción global de que cada cultura, comprobará la existencia de su propia etnopsicología.

EL SIGLO XXI

Hemos visto, quizás con demasiado detalle, la situación de la psicología de la personalidad ahora, al término de nuestro siglo. Hemos adelantado la predicción de qué en el Siglo XXI predominarán los paradigmas sobre las teorías intuitivas de la personalidad. Hemos considerado que el substrato, dinámico, lógico y simbólico, y de este destaquemos ahora, el idiomático de las teorías intuitivas, tendrá pertinencia a los paradigmas. Es aquí donde encaja la contribución de un distinguido antropólogo. Leslie White dijo: "Todo el comportamiento humano se origina en el uso de los símbolos.... Toda conducta humana consiste de, o depende de, el uso de símbolos, la conducta humana. El símbolo es el universo de la humanidad" (White, 1949. p. 22). Sorprendemos ahora con la afirmación de que en psicología toda "cura" psicoterapéutica o cambio en la personalidad, cuya naturaleza es ser un sistema de información, es un cambio de estructuras simbólicas. El comportamiento, esencialmente, obedece.

Naturalmente este cambio se obtiene siguiendo las leyes del aprendizaje, pero en los humanos preponderantemente, siguiendo "mecanismos" dinámicos, parecidos a los enunciados por los Freud, Sigmund y Ana, y por Kurt Lewin, pero también, y con cuando menos igual eficacia, procesos lógicos y paralógicos y figuras lingüísticas. El proceso lógico-lingüístico-dinámico que se esconde detrás de lo que en México se denomina "alburear", en donde lo que Freud llamaría el contenido latente, apenas se semiesconde en las afirmaciones manifiestas, es un ejemplo del poder transformador de estructuras simbólicas a través de figuras lingüísticas. De hecho, en el Diccionario de Mexicanismos de Santamaría, se dice que alburear significa hacer uso del doble sentido y se identifica como un tipo de retrúcano. La psicoterapia, además de la relación cliente terapeuta

es un proceso generativo, ahora a partir de procesos lógico-lingüístico-dinámicos y provoca reales cambios en la estructura de la persona, la que no es otra cosa que un intrincado proceso simbólico.

Así, esperamos que quede claro que las teorías intuitivas, al desarrollar ricos lenguajes para poder contextualizar al sexo, el poder, el amor, la sexualidad o la angustia, y al haber contribuido el aspecto dinámico a las leyes del aprendizaje. Ahora solo falta que, siguiendo los descubrimientos de los paradigmas acerca de las dimensiones o rasgos de la personalidad que son dominantes, universal o autóctonamente, apliquen los substratos generativos de sus doctrinas, para un mejor entendimiento de lo que se demuestre como de mayor relevancia genérica para sus pacientes. Es precisamente en esta forma como se considera que los paradigmas superarán fuertemente a las teorías intuitivas en el Siglo XXI. Pero para bien venir ese siglo, los personólogos, aunado al prioritarismo desarrollo de las etnopsicologías, bien harían en investigar, en vez de la tendencia analítica actual, los efectos de la reestructuración simbólica y de la persona que, por ejemplo, concitan el chiste, el alburear, la metáfora, todas las figuras retóricas, etc. Después de todo, el símbolo es la célula de la persona, y en el desarrollo embrionario de ésta interviene, creemos que fuertemente, la dialéctica entre lo biopsíquico y el ecosistema sociocultural.

Digamos, para terminar, que el paradigma etnopsicológico, en una forma u otra, ha sido el favorito de los latinoamericanos. Esto se observa claramente en el contenido de los últimos números de la Revista Interamericana de Psicología y ciertas contribuciones, para citar solo algunos de los autores (por orden alfabético), de Reynaldo Alarcón, Arrigo Angelini, Rubén Ardila, Angela Biaggio, Angel Pacheco, Alba Nidia Rivera Ramos, Aroldo Rodrigues y José Miguel Salazar. Es así como la Psicología Latinoamericana termina el siglo XX y podrá, esperanzadamente, dar grata bienvenida al siglo XXI.

REFERENCIAS

- Allport, G.W. (1937). *Personality: A Psychological Interpretation*. New York: Holt.
- Allport, G.W. & Odbert, H.S. (1936). Trait names: A psycholexical study. *Psychological Monographs*, 47, (1, Whole number 211),1-171.
- Anastasi, A. (1986). Experimental structuring of psychological Traits. *Developmental Review*, 6, 181-202.
- Anastasi, A. (1991). Introduction. In K. F. Geisinger (Chair) *Psychological Testing of Hispanics*. A symposium organized by the Fordham University Psychology Department. Bronx, N.Y.

- Buss, A.H.(1988). *Personality: Evolutionary Heritage and Human Distinctiveness*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Costa, P.T. & McCrae, R.R. (1985). *The NEO Personality Inventory*. Odessa, Florida: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Chávez, E.A. (1901). Ensayo sobre los rasgos distintivos de la sensibilidad como factor del carácter mexicano. *Revista de la Instrucción Pública Mexicana*, 5, 58-64 y 88-93.
- Díaz-Guerrero, R. (1971). La enseñanza de la investigación psicológica en Latinoamérica. Un paradigma. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 3, 5-36.
- Díaz-Guerrero, R. (1972). Una escala factorial de premisas histórico-socioculturales de la familia mexicana. *Revista Interamericana de Psicología*, 6, 235-244.
- Díaz-Guerrero, R. (1977). A Mexican Psychology. *American Psychologist*, 32, 934-944.
- Díaz-Guerrero, R. (1979). Origines de la Personalité humaine et des systèmes sociaux. *Revue de Psychologie Appliquée*, 29, 139-152.
- Díaz-Guerrero, R. (1982). The psychology of the historic- sociocultural premise, I. *Spanish Language Psychology*, 2, 383-410.
- Díaz-Guerrero, R. (1986). Historio-sociocultura y personalidad. Definición y características de los factores de la familia mexicana. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 2, 13-42.
- Díaz-Guerrero, R. (1987). Historic-sociocultural premises and ethnic socialization. In J.S. Phinney and M. J. Rotheram (Eds.) *Children's Ethnic Socialization, Pluralism and Development*, p. 239-250. Newbury Park, CA: Sage.
- Díaz-Guerrero, R. (1989). Una etnopsicología Mexicana. *Ciencia y Desarrollo*, 15, 69-85.
- Digman, J.M.(1990). Personality Structure: Emergence of the five-factor model. *Annual Review of Psychology*, 41, 417-440.
- Digman, G.M. & Inouye, J. (1986). Further specification of the five robust factors of personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 116-123.
- Eysenck, H.J. (1986). Can personality study ever be scientific? *Journal of Social Behavior and Personality*, 1, 3-19.
- Funder, D.C.(1991). Global traits. A neo-Allportian approach to personality. *Psychology Science*, 2, 31-39.

- Hofstede, G.(1980). *Culture Consequences: International Differences in Work-Related Values*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Hofstede, G.(1983). Dimensions of national culture in 50 countries and 3 regions. In: J. B. Deregowski, S. Dziurawiec, & R.C. Annis (Eds.) *Explications in Cross-Cultural Psychology*. Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Holtzman, W.H., Díaz-Guerrero, R., Swartz, J.D. et al.(1975). *Personality Development in Two Cultures*. Austin: University of Texas Press.
- Kuhn, T.S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Illinois Press.
- La Rosa, J. (1986). *Escalas de Locus de Control y Autoconcepto. Construcción y Validación*. Tesis Doctoral, México: Facultad de Psicología, UNAM.
- La Rosa, J. & Díaz-Loving, R. (1988). Diferencial Semántico del autoconcepto en estudiantes. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 4, 39-57.
- Marín, G. & Triandis, H.C. (1985) Allocentrism as an important characteristics of behavior of Latinamericans and Hispanics. In R. Díaz-Guerrero (Ed.) *Cross-Cultural and National Studies in Social Psychology*, p. 85-104. Amsterdam: Elsevier Science Publishers, B.V.
- McCrae, R.R. & Costa, P.T.(1987). Validation of the five- factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 81-90.
- Miller, G.E.(1956). The magical number 7, plus or minus 2: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63, 81-97.
- Norman, W.T.(1963) Toward and adequate taxonomy of personality attributes: Replicated factor structure in peer nomination personality ratings. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 574-83.
- Schwendler, W., (1984) UNESCO's project on the exchange of knowledge for endogenous development. *International Journal of Psychology*, 19, 3-15.
- Sinha, D. & Holtzman, W. H.(1984). Foreword. *International Journal of Psychology*, 19, 1-2.
- Triandis, H.C.(1983). *Allocentric vs. idiocentric social behavior: A major cultural difference between Hispanics and the Mainstream* (ONR Technical Report 16). Champaign: University of Illinois, Department of Psychology.
- Triandis, H.C.(1989). Cross-cultural studies of individualism and collectivism. In J. Berman (Ed.) *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- White, L.A. (1949). *The Science of Culture*. New York: American Book-Stratford Press.

ANALISIS E ILUSTRACION DE UN MODELO PARA LA INTERVENCION EN PREVENCION

Eleonora Vivas

Universidad Simón Bolívar

RESUMEN

En el presente trabajo se presentan algunos aspectos sobre la acción preventiva como marco de referencia a la ilustración de un modelo naturalista, el cual es factible de utilizarse en la intervención preventiva. Este se basa en la utilización de elementos del medio natural como sustentos para una validez ecológica. Se señalan sus características, ventajas y desventajas. Finalmente se ilustra el modelo con un ejemplo de una investigación llevada a cabo en el área educativa, específicamente en la estimulación de la lectura inicial y el lenguaje en niños preescolares y de primer grado. Los resultados reflejan tanto la factibilidad como la efectividad de la propuesta.

ABSTRACT

In this paper some elements of preventive action are presented as a frame of reference in order to illustrate a model which is feasible to be applied in preventive intervention. This model is based upon the use of some elements of the natural environment as a substratum for its ecological validity. Its characteristics, advantages and disadvantages are pointed out, as well as its difficulties. Finally, the model is illustrated with a study carried out using this model in the education area, specifically in stimulating initial reading and language in preschool and first grade children. Results reflect the feasibility as well as the effectiveness of the model.

GENERALIDADES SOBRE LA ACCION PREVENTIVA

A la prevención tradicionalmente se le ha considerado como un hecho corriente y casi usual dentro del ámbito de la Medicina. Y generalmente cuando se habla de prevención es en la salud física en la que se piensa. Pero, ¿no es lo más deseable como igualmente importante en relación a otras áreas, tales como la conducta humana y la educación?

En Psicología la prevención es manejada como concepto y como práctica sólo desde hace un tiempo relativamente reciente. Inicialmente se incluyó a la salud mental dentro de su dominio, a través del enfoque norteamericano de la Psicología Comunitaria. Y recientemente está comenzando a surgir la Psicología Preventiva como un tópico importante y muy relevante. Sin embargo, el vínculo o el uso en áreas específicas tales como la aplicación a la educación, no está todavía desarrollado (Vivas, 1990). Se pretende en el presente trabajo resaltar la necesidad de su implementación y analizar e ilustrar un modelo preventivo de gran utilidad en el área educativa.

Se retoma usualmente en la Psicología Preventiva la clasificación planteada por Caplan (1964), en la cual la prevención primaria está dirigida a una acción sobre ciertas áreas potencialmente problemáticas, que ataca a los problemas antes de que estos surjan. En la prevención secundaria la intervención se realiza en las etapas tempranas del inicio del problema, con la intención de aminorar sus efectos o evitar complicaciones secundarias. Y la prevención terciaria que, realmente, no debe considerarse como prevención, sino que es en realidad un franco enfoque remedial. Lo que caracterizaría a las dos primeras es la intervención antes de que los problemas se presenten o haya complicaciones; por lo tanto, no se trata de actuar 'a posteriori', como consecuencia de la presentación del trastorno o problema. Como podemos apreciar, se trata de planificar e intervenir para el futuro.

En términos de su radio de acción, la prevención primaria que es a la que haremos referencia, como lo señalan Roberts y Peterson (1984) y Granell de Aldaz (1986), puede estar dirigida a ámbitos amplios o más restringidos, de acuerdo al enfoque que se postule. Puede dirigirse hacia poblaciones o grandes grupos, considerado éste como un enfoque comunitario, donde la acción se orienta indiscriminadamente a toda una población, bien sea a través de los medios de comunicación de masas o a través de programas de amplia cobertura implementados mediante instituciones que puedan abarcar a la mayoría de la población escogida. Un segundo enfoque, el dirigido a grupos en etapas de transición o en períodos críticos del desarrollo, se considera como un enfoque evolutivo. Siguiendo éste, la intervención estaría dirigida hacia aquellos individuos que por razones de edad o por estar atravesando etapas críticas de su vida, tendrían un riesgo mayor de presentar problemas. Finalmente, está la prevención en grupos de alto riesgo, que es un enfoque dirigido a la intervención en poblaciones específicas que, de acuerdo a ciertos parámetros estudiados previamente, presentan alto riesgo de presentar una problemática determinada.

La metodología utilizada para la investigación e implementación de programas preventivos varía, sin duda, de acuerdo al enfoque que se postule. Pero en términos generales, independientemente de lo amplio o restringido de lo que se pretenda, la mayoría de las intervenciones deben ceñirse a unos cánones

casi estandard: establecimiento de metas muy precisas y bien especificadas; concepción de los problemas preferiblemente en términos multidimensionales; utilización de diseños experimentales y cuasi-experimentales; planificación de la generalización y el mantenimiento; y evaluación de procedimientos, resultados, generalización, mantenimiento, validación social, y análisis de costo-beneficio. Todos estos aspectos metodológicos son señalados y discutidos más ampliamente por Jason, Thompson y Rose (1986). Como puede observarse, no difiere esta metodología de la utilizada en la planificación de investigaciones y de programas.

DESCRIPCION DEL MODELO NATURALISTA-TRIADICO

Debido a la necesidad de una manera eficiente y económica de proporcionar asistencia por medio de la intervención para el mayor número de personas es imperativo que el agente de intervención sea a su vez eficiente.

Desde el punto de vista de la implementación de programas preventivos, se considera que un modelo de intervención que puede ser de gran utilidad para optimizar la eficacia y validez del programa es aquel de tipo naturalista-triádico. La idea básica del modelo es la implementación de la intervención en el ambiente natural donde se desenvuelven los individuos. Se concibe al ambiente como un microsistema: esto es, un lugar en el cual sus ocupantes llevan a cabo actividades, tienen roles específicos, por momentos también específicos. Y para que una intervención sea ecológicamente válida debe llevarse a cabo en un ambiente donde normalmente ocurra la conducta que se va a estudiar o promover. Este requisito de validez ecológica se aplica a todos los elementos del ambiente: el lugar, el momento, los roles y las actividades (Bronfenbrenner, 1976). Este énfasis en la "naturalidad" del ambiente como marco de referencia para la acción preventiva se considera esencial para proporcionar también una mayor eficiencia y efectividad de los programas.

El aspecto triádico, basado en el modelo propuesto originalmente por Tharp y Wetzel (1969), junto al modelo naturalista es, a nuestro juicio el modelo más eficiente para la intervención. El modelo triádico se refiere tanto a las personas como a la relación que se establece entre los participantes. Los elementos de la relación están constituidos por el psicólogo o profesional (quien coordina y supervisa el programa), el padre, maestro, enfermera u otro, a quien se le considera como el mediador (quien administra directamente el programa), y el individuo o grupo a quien va dirigida la intervención. Estos son los elementos integrantes de la tríada. Una parte muy importante de la cadena son los mediadores, a quienes generalmente va dirigida la formación y el entrenamiento, de manera de que puedan estar preparados con las herramientas necesarias para promover, en los individuos a su cargo, las conductas y habilidades necesarias para prevenir la formación de problemas.

Como es posible deducir al observar las características del modelo naturalista-triádico, su aplicabilidad no se restringe a las intervenciones preventivas. De hecho, ha sido utilizado ampliamente en la práctica de los especialistas con orientación conductual.

Ventajas

La utilización del ambiente natural, referido tanto al espacio físico como a las personas que interactúan en él, tiene varias ventajas. Una de las principales a mencionar es el hecho de que minimiza la intervención de personas extrañas, dado que los que implementan el programa estarían familiarizados tanto con los individuos como con la situación, por ser parte de ella. Otra ventaja derivada de la anterior, es el aspecto económico: Por una parte, no se hace necesaria la contratación de personal adicional, lo cual es beneficioso desde el punto de vista de financiamiento. Por otra parte, una vez formado y entrenado el personal, se multiplica la posibilidad de utilización de los recursos, pues estos conocimientos y prácticas pueden repetirse con los diferentes individuos y grupos que se van presentando, obteniendo así una economía doble. Estos dos aspectos son considerados como propiciadores de una mayor eficiencia y eficacia para un programa de intervención preventiva.

El primer aspecto, la efectividad, es sin duda una de las características más importante a tomar en cuenta. Esta efectividad se podría reflejar en varios niveles de eficiencia: A corto plazo, pues los resultados de las intervenciones preventivas pueden apreciarse inmediatamente finalizado el programa; y a mediano y largo plazo, pues la intervención enfatiza sobre aquellos aspectos que brindan al individuo habilidades y destrezas de utilidad inmediata y a la vez permanentes. Como ejemplo de ésto estarían las destrezas en solución de problemas, toma de decisiones, control del stress, etc., que pueden utilizarse en el futuro cada vez que se las requiera. Por otra parte, con la utilización del modelo triádico-naturalista se optimiza la prevención, formando los recursos humanos que tienen en sus manos la formación o atención de los individuos. Los mediadores, así como tienen la ventaja de ser parte de la situación, también pueden ser y generalmente son, parte del problema. Por tanto proporcionando la formación y entrenamiento apropiados a estas personas, puede atacarse la situación por dos flancos: Por una parte dar a los mediadores (maestros, enfermeras, etc.) las herramientas necesarias para estar en capacidad de promover las conductas adaptativas. Y por otra parte, éstos actúan sobre los individuos (alumnos, pacientes, etc.) para generar en ellos los cambios.

Factibilidad

Tal como lo plantean Gelfand, Shigetomi y Hartman (1981), coincidimos en afirmar que las intervenciones preventivas no son menos factibles de llevar a cabo que los esfuerzos de tratamiento o rehabilitación. Según estos autores, dados el mismo grado de esfuerzo y financiamiento, los programas preventivos tienen mayor probabilidad de ser más efectivos y más "costo-beneficiosos" que el continuo uso de técnicas y tratamientos.

En el área vinculada con la educación ésto es especialmente cierto, y es en este campo donde puede ilustrarse más visiblemente la utilización del modelo naturalista-triádico. Por ejemplo, pueden los maestros y asistentes de aula, así como también el personal directivo de una institución educativa, compartir la formación y entrenamiento en prácticas preventivas específicas, que pueden aplicarse a los sucesivos grupos de alumnos que ingresan cada año a las aulas.

Dificultades

Las principales dificultades que se han encontrado en Venezuela para la implementación de un programa preventivo siguiendo este modelo no estriban en la utilización del modelo en sí, sino más bien en la inexistencia de una clara conciencia acerca de la necesidad de implementar políticas preventivas. No se considera a la prevención como una ayuda inmediata ni a mediano y largo plazo. Se está constantemente agobiado con 'intentos' de solución de necesidades inmediatas, que son muchas, indiscutiblemente. Pero se hace necesario que en algún momento se comience a planificar y a llevar a cabo programas para el futuro.

Una dificultad que sí podría derivarse del modelo, es la doble evaluación que conlleva. Esto se refiere a que es necesario evaluar, en primera instancia, la formación y entrenamiento de los que van a llevar a cabo el programa, que son los mediadores. Una vez que esté garantizado que ellos están ejecutando adecuadamente la acción, podemos evaluar el efecto que éste tiene sobre los individuos. De no ser así, podría equivocadamente concluirse que el programa no ha sido efectivo, cuando en realidad puede tratarse de que no ha sido implementado apropiadamente.

Adicionalmente a ésto, se agrega que existen problemas similares a los que se han encontrado en países desarrollados desde hace mucho tiempo. Entre éstas se podrían mencionar el poco conocimiento sobre los factores específicos de riesgo, así como también la escasez relativa de oportunidades de entrenamiento (Gelfand, Shigetomi y Hartman, 1981) para las personas indicadas a participar en intervenciones preventivas y la poca disponibilidad

de financiamiento para programas que a lo mejor no tiene efectos inmediatos, dramáticos y visibles.

EJEMPLO DE LA UTILIZACION DEL MODELO NATURALISTA-TRIADICO EN UNA INTERVENCION DE CARACTER PREVENTIVO.

¿Por qué preventivo?: Para estudiar el efecto que sobre el lenguaje y la lectura inicial en niños prescolares y de primer grado de educación primaria, tiene la lectura de cuentos infantiles, se implementó un doble programa preventivo. Se consideró como una prevención primaria, basada en el doble enfoque evolutivo y de grupos de riesgo. Evolutivo en el sentido de que se tomó un grupo que por su edad estaba incorporándose a nueva situación y a una nueva actividad. Por otra parte, era un grupo de riesgo, pues estaba constituido por niños casi exclusivamente provenientes de los niveles socio-económicos bajo y marginal. Este programa estuvo concebido para ser llevado a cabo por maestros, en el ambiente escolar; y por los padres, en el hogar. Ambos ambientes constituyeron dos microsistemas diferentes para la intervención. Se partió del principio de que los padres son las personas más indicadas para introducir, como una actividad natural y conjunta del ambiente en el hogar, el hábito de la lectura de cuentos a sus niños. De la misma manera, el maestro preescolar usualmente dedica en sus actividades semanales algún tiempo para la lectura de cuentos. De manera que la lectura de cuentos no es una actividad extraña en ninguno de los dos ambientes.

¿Por qué naturalista?: Este tipo de enfoque enfatiza la importancia del ambiente natural del individuo como el escenario apropiado para una implementación efectiva de cualquier programa diseñado para ayudar a los niños a adquirir o mejorar sus capacidades. Igualmente, los agentes que se consideran ideales para este tipo de actividad son aquellos que son también los agentes naturales que los niños encontrarían en su experiencia diaria.

Otra razón que pesó al momento de escoger el modelo propuesto, fue que se pensó que tanto padres como maestros podrían ser potencialmente más efectivos, debido a dos razones fundamentales: Por una parte estarían más interesados en llevar a cabo el programa para ayudar a sus hijos o alumnos. Y por otra, esperábamos que una vez terminado el programa se hubiese formado el hábito de la lectura y se continuara leyendo a los niños: Esto favorecería el mantenimiento.

En síntesis, se implementó el programa en el ambiente natural del niño, llevado a cabo por las personas que naturalmente están en contacto con los niños, y la actividad escogida también fue familiar para los niños. Esto le proporcionó una mayor validez ecológica al estudio, en el sentido de lo que plantea Bronfenbrenner.

¿Porqué triádico?: En el estudio los padres y los maestros actuaron como mediadores entre el "Consultor" (o sea, quien gerenció el programa o experimentador) y los individuos a quienes éste iba dirigido. Los mediadores eran el eslabón de la cadena que poseía los reforzadores adecuados para los niños: Reforzadores afectivos, reforzadores concretos y, a su vez, se convirtieron en dispensadores de una actividad también reforzante. Los niños (hijos y alumnos) eran la meta u objetivo de la intervención. Sobre ellos recaería la poca o mucha efectividad de la acción de los mediadores. Y finalmente, el Consultor (o experimentador) fue quien planificó el programa, organizó con detalle la actividad realizada, proporcionó el material y el entrenamiento a los padres y maestros (mediadores) y evaluó el programa. Pero es importante resaltar que quienes estuvieron en contacto directo con los niños fueron los padres y los maestros. Ellos eran los responsables de llevar a cabo la diaria tarea de leer cuentos a los niños.

A pesar de que se contempló que el programa incidiría tanto en el lenguaje como en la lectura inicial de los niños tanto prescolares como de primer grado, se reportaran brevemente en el presente artículo sólo los resultados en el área del lenguaje, a modo de ilustración.

Eran 222 niños tanto de precolar como de primer grado, distribuidos en 3 grupos, uno destinado a recibir el programa en el hogar, otro lo recibiría en la escuela y un tercer grupo sólo de control.

Las medidas fundamentales de lenguaje fueron los puntajes brutos obtenidos de las pruebas de comprensión y expresión. Las pruebas de comprensión fueron la escala de Lenguaje Receptivo (LR) de la prueba "Screening Test of Spanish Grammar", de Toronto (1973), y la de Comprensión de Cuentos (CC), que es en Lengua Española (PEOPLE, Toronto, 1986). Las pruebas expresivas fueron la escala de Lenguaje Expresivo (LE) del "Screening Test of Spanish Grammar", y la de Repetición de Oraciones (RG), también una sub-escala de la PEOPLE. Se tomó en cuenta la apreciación del maestro sobre el uso del lenguaje en el salón de clases, evaluada a través del "Cuestionario de Conducta Verbal y Lectora", elaborada ad hoc.

El resumen de los resultados obtenidos pueden observarse en la Tabla 1.

En general, los resultados que se muestran en la Tabla 1 indican que los programas son efectivos para lograr un aumento en todos los puntajes del pre-test al post-test. A continuación se analizan los resultados obtenidos en las dos dimensiones del lenguaje, receptivo y expresivo.

Tabla 1

Resumen de los niveles de significación estadística de los análisis de covarianza para cada una de las variables

	L.R.	C.C.	L.E.	R.O.
PRE-POST	.0001	.0001	.0001	.0001
PROGRAMA	.0424	--	.0113	--
INSTRUCC.	--	--	.0072	--
NSE	--	--	.0210	--
NSE X INST	--	.0500	--	--
INST X PROG.	--	.0001	--	--
SEXO X PROG.	--	--	.0127	--

LR = Lenguaje Receptivo

CC = Comprensión de cuentos

LE = Lenguaje Expresivo

RO = Repetición de oraciones

Lenguaje Receptivo

Tanto el análisis de covarianza como análisis específicos demuestran que tanto el programa llevado a cabo en la casa como el de la escuela actúan con igual efectividad en la medida de lenguaje receptivo, sin embargo sus efectos no se mantienen nueve meses después de terminados los programas.

En cuanto a la comprensión de cuentos, los resultados indican que ésta se potencia efectivamente en los niños de primer grado de nivel socio-económico más alto que toman el programa en la casa. Pero nueve meses después tanto el programa de la casa como el de la escuela son igualmente efectivos.

Lenguaje Expresivo

Para el caso de la medida de lenguaje expresivo, en los prescolares fué efectivo sólo el programa de la escuela. En los niños de primer grado, aunque ambos programas fueron significativamente efectivos, el programa del hogar lo fué más que el de la escuela y en ambos casos los efectos se mantienen nueve meses después. Y los varones en el programa del hogar tienen resultados significativamente mejores que las niñas.

La medida de repetición de oraciones no fué afectada diferencialmente por los programas.

En cuanto al uso del lenguaje en el salón de clases, los resultados de los reportes de los maestros indican que el programa de la casa es significativamente, efectivo tanto para los prescolares como para los niños de primer grado ($p = .025$ y $.01$ respectivamente). Y el llevado a cabo en la escuela es más efectivo para los niños de primer grado ($p = .01$). Vale decir que en los niños del grupo control no se reportaron diferencias significativas en este aspecto.

Los programas estuvieron en efecto, simultaneamente, durante unos cuatro meses. Los resultados obtenidos indican, por una parte la factibilidad de llevar a cabo programas de este tipo y la satisfacción que ellos pueden generar tanto en los administradores como en los niños. Por otra, los efectos generados por la actividad de lectura de cuentos fueron altamente satisfactorios en ambos ambientes.

Este estudio proporciona un ejemplo del uso exitoso de este modelo y muestra, a nuestro juicio, la potencialidad que tiene para la implementación de programas preventivos en ámbitos similares, así como también en ambientes donde sea factible incorporar a la acción preventiva a los agentes del medio natural.

REFERENCIAS

- Caplan, G. (1964). *Principles of Preventive Psychiatry*. New York: Basic Books.
- Bronfenbrenner, U. (1976). The Experimental Ecology for Education. *Educational Researcher*, 5, 5-15.
- Gelfand, D., Shigetomi, C. & Hartman, D. (1981). *Some promising preventive interventions*. (Mimeo. Salt Lake City: University of Utah)
- Granell de Aldaz, E. (1986). Evaluation of high risk indices for preventive programs: A new challenge for behavioral assessment. *Evaluación Psicológica*, 2, 3-13.
- Jason, L.A., Thompson, D. & Rose, T. (1986). Methodological issues in prevention. En B.A. Edlstein & L. Michelson. *Handbook of Prevention*. New York: Plenum Press.
- Roberts, M.C. & Peterson, L. (1984). Prevention models: Theoretical and practical implications. En M.C. Roberts & L. Peterson. *Prevention of Problems in Childhood*. New York: John Wiley & Sons.

Vivas, E. (1990). *Reading aloud to children: Effects on reading and language*. Tesis doctoral. University of London.

Tharp, R.G. y Wetzel, R.J. (1969). *Behavior Modification in the Natural Environment*. New York: Academic Press.

Toronto, A. (1973). *Screening Test of Spanish Grammar*. Evanston: Northwestern University Press.

ACCURACY OF DECODING FACIAL EXPRESSIONS IN THOSE ENGAGED IN PEOPLE ORIENTED ACTIVITIES VS THOSE ENGAGED IN NON-PEOPLE ORIENTED ACTIVITIES

Inés A, Morgado

Universidad Austral de Chile, Valdivia

Joseph P. Cangemi

Richard Miller

John O'Connor

Western Kentucky University, Bowling Green, Kentucky

ABSTRACT

The accuracy of recognizing facial emotions was compared in two groups: 1) people involved in people-oriented activities, and 2) people involved in non-people oriented activities. The researchers hypothesized that the former group would be significantly more accurate in this process than the latter group. It was also hypothesized females would be more accurate than males. Subjects attempted to recognize the emotions of sadness, surprise, happiness, and anger from 60 black and white slides of caucasian faces. The results support both hypotheses.

RESUMEN

La exactitud para reconocer expresiones faciales fue comparada entre dos grupos: 1) sujetos relacionados con actividades dirigidas a personas y 2) sujetos relacionados con actividades no dirigidas a personas. La hipótesis de la investigación plantea apreciaciones más exactas en el primer grupo. Además, se planteó que las mujeres serían más exactas que los hombres. A 80 sujetos, divididos en cuatro grupos resultantes de la combinación de condiciones se les pidió que identificaran expresiones de tristeza, sorpresa, felicidad y enojo en 60 imágenes en blanco y negro. Los resultados evidenciaron las hipótesis.

Requests for reprints for this article should be sent to Dr. Joseph Cangemi, Professor of Psychology, Western Kentucky University, Bowling Green, Kentucky, 42101. The authors of this article gratefully acknowledge the assistance and contributions of Julie Hartgrove in the final preparation of this manuscript.

A common trait in any theory in human communication implies that "communication", in its broadest interpretation, is the eliciting of a response (Dance, 1967,p.289) by means of a social interaction through messages that are formally coded, symbolic, or that represent events of some shared significance in a culture (Gerbner, 1958). Therefore, "communication" implies a socially shared signal system that is a code. An encoder is one who makes something public via that code, and a decoder is one who responds systematically to that code (Wiener et al., 1972).

Studies where the impression of the speaker and the reconstruction of the message were analyzed in individuals submitted to a videotape showed that the impression of the speaker was dominated by constructs of and inferences from nonverbal cues (McMahan, 1976). Researchers have studied the face the most extensively of the various channels of nonverbal communication (Wolfgang & Cohen, 1988).

Nonverbal communication is influenced by numerous factors. It has been assumed that the encoding process takes place between the inner affective experience and the face of the source, and the decoding process occurs between the facial expression of the expresser and the interpretation of the receiver (Cucelglu, 1972).

These concepts were experimentally validated by studies designed to ascertain the extent to which expressors could, by means of facial expressions deliberately produced, convey to others the emotional meaning intended by them. In these experiments where college students portrayed happiness, love, determination, fear, bewilderment, surprise, anger, suffering, disgust, and contempt to judges, the emotions happiness, love, fear and determination were more often accurately recognized than were disgust, contempt and suffering (Thompson & Meltzer, 1964). Expressors were able to enact several emotions at levels better than chance, but there were considerable individual differences in this ability. Thus, the emotion to be decoded plays a role in the process. Studies by Kirouac and Dore (1985) also support this point; they found happiness to be the expression most consistently identified.

Related with a code of facial expressions, there is little doubt that a facial code exists, as well as specific cues for the manifestations of different emotions through the facial channel of nonverbal communication (Schlosberg, 1941, 1954). Numerous evidence exists showing the cross-cultural universality of this facial code (Toner & Gates, 1985). There appears to be agreement across cultures about which emotions are expressed, but cultural differences seem to demonstrate themselves in defining the absolute level of emotional intensity (Ekman et al., 1987). However, Wolfgang and Cohen (1988) found errors increase in facial decoding as cultural and linguistic differences increase from white, American encoders. Generally, it can be postulated that the role of the decoder in the overall message is strongly determined by the personality traits of the decoder and his/her previous life situations in similar circumstances.

Some studies indicate the higher the level of education and occupation of the decoder, the better his/her performance will be in recognizing facial expressions (Wolfgang & Cohen, 1988). These authors found bilinguals to be more accurate than others in facial decoding, possibly because they had learned to utilize nonverbal facial cues.

In several studies it has been shown that, in general, females are better than males in decoding ability (Bugental et al,1970; Gitter et al,1976; Hoffman, 1977). This appears to hold true at all ages (Rotter & Rotter, 1988). Within this body of research, more specific conclusions have been drawn. Females who are inhibited and non-assertive tend to do more poorly in facial emotion recognition than do more socially oriented females; males appear to be more likely to "see when they feel"(Toner & Gates, 1985). In addition, although females seem to exceed males in identifying facial emotions as encoded by either males or females, males appear to recognize anger better than females (Rotter & Rotter, 1988).

Finally, individuals' activities and interests are an important factor in decoding expressions. Individuals with high social interest attend more to human stimuli, and thus should be more accurate in decoding facial expressions (McCown et al.,1988). Ekman and Frieson (1974) suggested that people who work with people are likely to be better decoders than those without such experiences. Dittman et al. (1965) reported that dance therapists were more skilled decoders than nondance personnel in decoding body movements.

Investigators of nonverbal communication have tested the hypothesis that the face is the best channel to communicate emotions, and in the decodification process there are many factors affecting interpretation. The factors with considerable more research are sex, age, life situations and race.

There are individuals whose work with people and whose activities offer greater potential to recognize facial expressions than those who work almost exclusively with things. Since sufficient data regarding this situation as an influencing factor have not been established, the following question was raised: How accurate is the decodification process made by individuals engaged in people oriented activities?

To answer this question, it was hypothesized that recognition of emotions through facial expressions would be more accurate if the decodification process were made by individuals engaged in people oriented activity than by those involved in non-people oriented activity.

A review of the literature suggested also that females would be better decoders than males.

METHOD

Subjects

Subjects who participated in this study were adults working at Western Kentucky University (faculty and staff) and individuals working in a factory

(F.M.C. Corporation, Crane Excavatory Division, Bowling Green, Kentucky). The criteria used to define the activity as being people oriented or non-people oriented was the subject's personal selection. An equal number of females and males working at people or non-people oriented activity was obtained from those who volunteered to participate in the experiment. By randomly discarding the excess of subjects, a total of 80 subjects were used, with 20 subjects in each group.

Apparatus

A set of 60 caucasian faces, 24 males and 36 females, on black and white slides representing the emotions sadness, surprise, happiness, and anger (15 for each emotion) was used. The slides were arranged in random fashion for each session and were obtained from Pictures of Facial Affect (Ekman, 1976; Consulting Psychologists Press, Inc., 577 College Avenue, Palo Alto, California, 94306) and all were correctly rated by at least 70 percent of the judges. An answer sheet was used to score each subjects's judgment. Instructions were taped to avoid bias or deviation in the procedure.

Procedure.

A maximum of 20 subjects were tested at one time. They had sufficient space, so each of them could not observe the other subject's responses. The distance from the screen to the subjects was approximately equal for each subject.

After subjects were seated, the tape was started, giving the subjects the general information and instructions. Each slide was shown for 8 seconds to obtain the subject's judgment of each emotion by marking (x) in the appropriate space. Each subject rated the entire set of slides during the 20 minutes required for each session.

Design and Scoring

To test the significance of the variance between individuals engaged in people oriented and non-people oriented activity and between sex (males and females in each group) across the four selected emotions (surprise, sadness, happiness and anger), a three factor mixed design, with repeated measure on one factor (the four emotions) was used (Bruning & Kintz, 1977).

Scores for individuals were determined by the correct decoding of the emotion demonstrated in each slide.

An Index of Decodification was computed for each emotion (surprise, sadness, happiness, and anger) for each group (number actual right decoding by group, divided by total possible number of decoding for each: 15×20).

RESULTS

Since it was hypothesized that the recognition of emotions through facial expressions would be more accurate if the decodification process were made by individuals engaged in people oriented activity, the time the subjects had been working at the same job was considered an important variable. The results for working experiences are presented in Table 1.

Table 1
Percent distribution of the sample by working experience

Years of Working Experience	Group*				Total N=80
	I N=20	II N=20	III N=20	IV N=20	
Less than 3	10	55	80	100	61.25
3 to 10	20	40	20	0	18.75
More than 10 years	70	5	0	0	20.00
Total	100	100	100	100	100.00

- * I: People oriented activity, male.
 II: People oriented activity, female.
 III: Non-people oriented activity, male.
 IV: Non-people oriented activity, female.

As can be observed, more than 60 percent of the total sample declared a working experience of less than 3 years. The rest is equally distributed in the other two categories, 3 to 10 years and more than 10 years.

Table 1 also shows males engaged in people oriented activity (Group I) had the longest working experience. Individuals engaged in non-people engaged activities frequently had working experience of less than three years: 80% for males (Group III) and 100% for females (Group IV).

All four groups (people oriented activity males, people oriented activity females, non-people oriented activity males, non-people oriented activity females) obtained high values for the Index of Decodification (.81 to .97). The lowest indexes (.81 to .89) correspond to sadness in the four groups, and the highest values were obtained by females for the four emotions (.89 to .98).

The effect of activity as well as sex in the overall performance of the decodification process of the four facial emotions was determined through a factorial analysis of variance with repeated measures in one factor (facial emotions). As can be observed in Table 2, F ratios of 4.33 and 4.76 respectively were

obtained for activity and sex, which correspond to p values less than a .05. Within subjects, emotion yielded an F ratio of 42.90 with significant p values less than .001. All interactions were non significant.

Table 2
Analysis of variance for decodification process

Source	SS	df	MS	F	p
Total	624	319	--	--	--
Between subjects	198	79	--	--	--
Activity	10	1	10	4.33	<.05
Sex	11	1	11	4.76	<.05
Activity x Sex	1.2	1	1.2	<1	--
Error b	175.8	76	2.31	--	--
Within subjects	426	240	--	--	--
Emotions	150.6	3	50.2	42.90	<.001
EmotionsxActivity	4.4	3	1.4	1.19	--
Emotions x Sex	0.3	3	0.1	<1	--
EmotionsxActivity x Sex	2.5	3	0.83	<1	--
Error w	268.2	228	1.17	--	--

These results suggest that activity and sex influence the decodification process. Those who are engaged in people oriented activity tend to be better decoders than those engaged in non-people oriented activity. Females likewise tend to be better decoders than males. Sex, however, does not interact with activity.

DISCUSSION

Laboratory findings, in general, strongly suggest that facial expressions tend to dominate the entire communication process.

The results obtained from the Index of Decodification show there are significant differences between sexes in the decodification process of facial emotions. Females are better decoders than males. The data also demonstrate this difference is not dependent upon the other factor studied.

Thompson (1964) found that negative emotions were more often incorrectly recognized. In the present study, there were differences in the emotions decoded. Sadness was, in the entire sample, the worst decoded emotion and was frequently confused with anger.

In the present study, individuals working in people oriented activities jobs could decode four emotions: surprise, happiness, sadness and anger better than individuals engaged in non-people oriented activity jobs, as originally hypothesized.

The present study also suggests that future work in this area should be concerned with identifying which other variables, such as educational level, classification of activities, and length of time working in the same job, are influencing the decodification process. Results from such research will enable investigators to utilize the information for education in the formative years, to improve the performance of individuals in their respective jobs and to further the relationships and comprehension of many individuals.

REFERENCES

- Bugental, D.E., Kaswan, J.K. & Love, L.R. (1970). Perception of contradictory meanings conveyed by verbal and nonverbal channels. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16, 647-655.
- Bruning, J.L. & Kintz, B.L. (1977). *Computational Handbook of Statistics*. Glenview, Illinois: Scott, Foresman & Co.
- Cuceloglu, D. (1972). Facial code in affective communication. In F.E.X. Dance (Ed). *Human Communication Theory*. Forth Worth, Texas: Holt, Reinhart & Winston, Inc.
- Dance, F.E.X. (1967). Towards a theory of human communication. In F.E.X. Dance (Ed). *Human Communication Theory*. Forth Worth, Texas: Holt, Reinhart & Winston, Inc.
- Dittman, A.T., Parloff, M.B. & Boomer, P.S. (1965). Facial and bodily expression: A study of perceptivity of emotional cues. *Psychiatry*, 28, 239-244.
- Ekman, P. & Friesan, M.V. (1974). *Unmasking the Face*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Ekman, P., Friesan, W.V., O'Sullivan, M., Chan, A., Diacoyanni-Tarlazis, I., Heider, K., Rainer, K., Le Compte, W.A., Pitcairn, T., Ricci-Bitti, P.E., Scherer, K., Tomita, M. & Tzavaras, A. (1987). Universals and cultural differences in the judgments of facial expressions of emotions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 712-717.
- Gerbner, G.(1958). Content analysis and critical research in mass communication. *AV Communication Review*, 85, 108.

- Gitter, G.A., Black, H. & Fishman, J.E. (1976). Effects of race, sex, nonverbal and verbal communication on perception of leadership. *Journal of Sociology and Social Research*, 60, 46-57.
- Hoffman, M.L. (1977). Sex differences in sympathy and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 84, 712-722.
- Kirouac, G. & Dore, F.Y. (1985). Accuracy of the judgment of facial expression of emotions as a function of sex and level of education. *Journal of Nonverbal Behavior*, 9, 3-7.
- McCown, W., Johnson, J., Silverman, N. & Austin, S. (1988). Social interest and recognition of facial aspects of emotion. *Individual Psychology*, 44, 41-48.
- McMahan, E.M. (1976). Nonverbal communication as function of attribution in impression formation. *Communication Monographs*, 43, 287-294.
- Rotter, G.N. & Rotter, G.S. (1988). Sex differences in the encoding and decoding of negative facial emotions. *Journal of Nonverbal Behavior*, 12, 139-148.
- Schlosberg, H.A. (1941). A scale for the judgment of facial expressions. *Journal of Experimental Psychology*, 29, 495-510.
- Schlosberg, H.A. (1954). Three dimensions of emotion. *Psychological Review*, 61, 81-88.
- Thompson, D.F. & Meltzer, L. (1964). Communication of emotional intent by facial expression. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 68, 129-135.
- Toner, H.L. & Gates, G.R. (1985). Emotional traits and recognition of facial expression of emotion. *Journal of Nonverbal Behavior*, 9, 129-135.
- Wiener, M.S., Rubinow, D.S. & Geller, J. (1972). Nonverbal behavior and nonverbal communication. *Psychological Review*, 79, 185-214.
- Wolfgang, A. & Cohen, M. (1988). Sensitivity of Canadians, Latin Americans, Ethiopians and Israelis to interracial facial expressions of emotions. *International Journal of Intercultural Relations*, 12, 139-151.

UN ESTUDIO SOBRE LA HABILIDAD PARA ESTRUCTURAR MATERIAL SONORO

Claudia Arias

Ester Cristina Biassoni de Serra

Universidad Nacional de Córdoba

ABSTRACT

A test measuring the ability to structure acoustic material -Karma's test- was administered to 772 students of primary, secondary and university level.

The aims were: 1) To analyze the subjects' performances and the effect of sex; age and learning (considered as one factor) and the pedagogical orientation of the schools on the test scores and 2) To predict the empirical item difficulty with Karma's model.

The subjects' performance was of average level, excepting: the superior average level of the music school students and the inferior average level of the learning impairment students.

Sex, age -above a certain limit- and learning have not a significant effect on the test scores.

Karma's model could predict about half of the total variance in item difficulty of each material.

The "music" group difficulty patterns resulted similar amongst themselves and similar to an Helsinki's "music" group: changing expectations and length sensory differentiation processes were the best predictors.

The "non music" group difficulty patterns resulted similar amongst themselves: passive recognition versus active predicting was the best predictor.

RESUMEN

Administramos la prueba de Karma de aptitud musical -definida como la habilidad para estructurar material sonoro no verbal- a un grupo de 772 estudiantes de nivel educacional primario, secundario y universitario pertenecientes a 7 escuelas con y sin orientación musical. Los objetivos perseguidos fueron: 1) analizar el rendimiento de los sujetos y el efecto de las variables sexo, edad y aprendizaje (tomadas como un sólo factor) y orientación pedagógica de las escuelas sobre el rendimiento en la prueba y 2) predecir la dificultad empírica de los ítems a partir del modelo propuesto por Karma.

El rendimiento de los sujetos fue de nivel medio a excepción del rendimiento superior de los estudiantes de las escuelas con orientación musical y del rendimiento inferior de los estudiantes con dificultades de aprendizaje.

Las variables sexo, edad -a partir de cierto límite- y aprendizaje no tuvieron efecto significativo sobre el rendimiento de los sujetos en la prueba.

El modelo de Karma logró predecir alrededor de la mitad de la varianza total en la dificultad del ítem en cada material analizado.

Los patrones de dificultad del grupo "musical" resultaron similares entre sí y similares a los de un grupo "musical" de Helsinki. Los procesos: cambio de expectativa y diferenciación sensorial de duración fueron los mejores predictores.

Los patrones de dificultad del grupo "no musical" resultaron similares entre sí. El proceso reconocimiento pasivo versus predicción activa fué el mejor predictor.

INTRODUCCION

Hemos desarrollado en nuestro Centro una serie de trabajos de investigación relacionados con los procesos de cognición auditiva (Verzini de Romera et al., 1983, 1984, 1987; Biassoni de Serra, 1990 a, b, 1991; Arias, 1984, 1985 a y b, 1987, 1988, 1990).

Neisser (Neisser, 1976) define la cognición como todos los procesos que transforman, reducen, elaboran o recobran el ingreso sensorial. Esta definición implica como condición necesaria no sólo la integridad del aparato sensorial, sino además la habilidad básica para estructurar el material que ingresa.

Por otra parte Karma (Karma, 1982 a y b, 1984, 1985) ha definido la aptitud musical como la habilidad para estructurar material sonoro, es decir, la habilidad para percibir, usar, memorizar y reproducir las relaciones de las estructuras sonoras. Construyó una prueba que intenta medir esta habilidad considerando los procesos mentales que hipotéticamente estarían involucrados. Su primer objetivo fue utilizarla para la selección de aspirantes a estudios musicales, luego amplió su campo de aplicación a aspectos extramusicales como la predicción de dificultades de aprendizaje en lecto-escritura.

El presente artículo describe los resultados obtenidos de la administración de la prueba de Karma a un grupo de estudiantes de la ciudad de Córdoba. Sus objetivos fueron: analizar el rendimiento de los sujetos en su habilidad para estructurar material sonoro; probar el modelo de Karma de predicción de la dificultad empírica de los ítems de la prueba a partir de los procesos mentales supuestamente involucrados y estudiar el efecto de las variables aprendizaje (grado o curso escolar) y madurez (edad cronológica) -tomadas como un sólo factor- sexo y orientación de la escuela sobre el rendimiento de la prueba.

METODO

Prueba de Karma

Basándose principalmente en la teoría de la Gestalt y la teoría de la Información, Karma construye y aplica diferentes versiones de su test sobre una misma idea general. Según este autor, la habilidad musical posee un componente estructural y un componente de discriminación sensorial. El primero se refiere a la estructura perceptual definida como un modelo de articulación

de partes que organiza un sistema o totalidad. El segundo componente se relaciona con el procesamiento de las cualidades físicas del sonido (amplitud, frecuencia y período y sus respectivos correlatos subjetivos: intensidad, altura tonal y duración). Por ello, la prueba está conformada por ítems estructurales, que implican procesar las relaciones entre los sonidos y por ítems estructurales que involucran además, procesos de discriminación sensorial.

Propone un diseño alternativo para estudiar los procesos mentales supuestamente involucrados en esta habilidad basado en la varianza entre los ítems, interpretada como medida de la dificultad empírica del ítem; dificultad que puede estar correlacionada con propiedades conocidas de los ítems.

La inferencia que se realiza con este diseño alternativo es: el test debe medir la propiedad A, por ejemplo, puesto que la dificultad del ítem covaría con la presencia de la propiedad A. La dificultad del ítem puede predecirse si se conocen las propiedades de los ítems.

Karma sostiene que determinados procesos u operaciones mentales - que guardan estrecha relación con las propiedades teóricas de los ítems - están involucrados en la habilidad musical. Elabora un modelo teórico plasmado en una matriz de ítems por procesos mentales, asignándole a cada ítem en cada proceso un pesaje que refleja cuanto de ese proceso se necesita para resolver el ítem: el código 0 indica que la propiedad (o el proceso) está claramente ausente; el código 1 lo asigna cuando la propiedad está parcialmente presente o su presencia es incierta; el código 2 indica la presencia clara de la propiedad. En los ítems estructurales que además evalúan discriminación sensorial, los códigos 1, 2 y 3 indican el grado de diferenciación requerido para resolverlos (Ejemplo: en el proceso de discriminación de altura tonal el código 1 lo asigna a los ítems compuestos por $1/2$ semitono, código 2 a los compuestos por $1/4$ de semitono y código 3, $1/6$ de semitono).

La prueba consiste en una serie de ítems cada uno de los cuales es una secuencia de sonidos donde un breve tema se repite tres veces; las repeticiones se siguen unas a otras sin pausa ni otra indicación de cuándo termina una y empieza la otra. El tema se logra variando sólo uno de los tres parámetros físicos mencionados, manteniendo los otros dos constantes. El timbre cambia de ítem a ítem para mantener el interés de los sujetos.

La tarea del participante consiste en escuchar la secuencia de sonidos y descubrir cual es el breve tema que se ha repetido tres veces. Como el sujeto no conoce de antemano cuál será la duración del tema ni cuál de los tres parámetros físicos forma la estructura, debe *activamente* segmentar el todo en grupos para descubrir el tema repetido.

Para controlar y evaluar el agrupamiento que el sujeto ha realizado, luego de una pausa, el tema se repite una vez más. Puede ocurrir que esta cuarta repetición sea idéntica al tema repetido tres veces o que se hayan producido algunas modificaciones en la secuencia de los tonos, se hayan agregado u omitido

otros, etc. El sujeto, luego de descubrir el tema repetido, lo compara con el tema que escuchó luego de la pausa y responde "Igual" cuando juzga que no se produjeron cambios o "Diferente" en el caso contrario.

Los procesos u operaciones mentales supuestamente involucrados son:

1) *Estructurar contra gestalt fuerte*

Existen patrones auditivos que se escuchan más fácil y naturalmente que otros -tono acentuado o diferente al comienzo, tonos separados por pausa, etc - al igual que ocurre en la percepción visual.

Estructurar contra esta segmentación natural, rompiendo una gestalt fuerte, es una tarea difícil que demanda flexibilidad.

2) *Cambio de expectativa*

Como la consigna especifica que los items consisten en tres repeticiones de un tema breve, cuando el sujeto escucha por segunda vez el tono con que se inició el item puede suponer que empezó la repetición del tema; los tonos posteriores confirmarán o denegarán esta expectativa.

3) *Analizar la estructura interna de una gestalt fuerte*

El sujeto analizaría, en primer lugar, los comienzos y finales de las repeticiones o sea que segmentaría el todo en subgrupos. Si el tiempo lo permite, analizaría la estructura interna de la gestalt, lo que resulta sencillo cuando los tonos se siguen unos a otros en una velocidad moderada pero se transforma en una tarea difícil cuando la velocidad excede los 7 tonos por segundo.

4) *Reconocimiento pasivo versus predicción activa*

Existirían dos claras estrategias para comparar la cuarta repetición con las tres primeras. El sujeto que utiliza la estrategia de reconocimiento pasivo espera la cuarta repetición y responde según su semejanza con las tres primeras. Por el contrario, el sujeto que utiliza la estrategia de predicción activa descubre el tema antes de escuchar la cuarta repetición, comparando ésta con la idea que previamente se formó del tema.

5, 6 y 7) *Discriminación sensorial de altura tonal, duración e intensidad (respectivamente)*

Estos procesos no se evalúan a través de comparaciones de pares como en otras pruebas de habilidad musical, sino a partir de items estructurales en los que las diferencias de altura tonal, intensidad y duración de los tonos son relativamente pequeñas. Esta modalidad presenta dos ventajas, la tarea no es "atomística" puesto que se escuchan las diferencias en conexión con la estructura, tal como ocurre en las situaciones reales y no se necesita una nueva instrucción para resolver estos items, lo que no resulta particularmente útil cuando se trabaja con niños.

Los items de discriminación sensorial de altura tonal implican diferencias de 1/2, 1/4 y 1/6 de semitono; los de discriminación de duración se elaboraron con proporciones de duración de 1/2 y 2/3 (tono más corto sobre tono más largo) y los items de discriminación de intensidad con diferencia de 6 dB y 3 dB.

La prueba se evalúa asignándole 1 punto a cada respuesta correcta y su sumatoria es el puntaje total del sujeto. La proporción de respuestas incorrectas de cada item para cada grupo de sujetos -valor QD- indica la dificultad empírica del item.

Material y forma de administración

La versión de la prueba que utilizamos en esta experiencia, grabada en un cassette de 22 minutos de duración, con una velocidad de ejecución de 2 tonos por segundo y con una confiabilidad de .80, fue reproducida por una cadena instrumental compuesta de un grabador a cassette, amplificador de potencia y parlante todo de alta calidad. Esta versión, de administración grupal, consta de tres items de ejemplo, cuatro ejercicios de práctica para resolver en forma conjunta y cincuenta items de resolución individual.

Si bien hasta el momento de la administración de la prueba no se contaba con un valor paramétrico de la validez del test, Karma utilizó el diseño alternativo, más arriba explicado, para validar varias versiones de su prueba (cross validity). Los resultados que obtuvo le permitieron concluir que, en general, el test media lo que se proponía medir: las propiedades estructurales fueron claramente los mejores predictores.

Sujetos

Administramos la prueba a 772 estudiantes de nivel primario, secundario y universitario; de ambos sexos; cuyas edades oscilaban entre 8 a 38 años de edad; pertenecientes a siete escuelas de la ciudad de Córdoba.

Las escuelas participantes fueron:

Bachillerato musical de doble escolaridad, con nivel primario y secundario y con un riguroso examen de admisión en relación a habilidades musicales y vocales (aproximadamente un 10% de los aspirantes ingresan anualmente).

Bachillerato bilingüe (español-alemán) de doble escolaridad y con nivel primario y secundario.

Bachillerato en informática de nivel secundario.

Escuela estatal de nivel primario a la que concurren en su mayoría niños de nivel socioeconómico medio bajo, algunos de los cuales presentan dificultades de aprendizaje y desfasaje entre la edad cronológica y grado al que concurren.

Escuela estatal marginal de nivel primario a la que concurren en su mayoría niños de nivel socioeconómico bajo y marginal, con serias dificultades de aprendizaje y desfase entre edad cronológica y grado al que concurren.

Departamento de Plástica y Música de la Escuela de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba. (Véase Tabla 1).

Tabla 1
Sujetos según nivel educacional, grado-curso, sexo, escuela y carrera de estudio.

Nivel Primario Grados Cursos	Nivel Secundario					Nivel Terciario				
	Años									
	3º	4º	5º	6º	*	1º	3º	5º	1º y 2º	
	V M	V M	V M	V M	V M	V M	V M	V M	V M	
Bachillerato					(1º)	(3º)	(5º)	(7º)		
Musical *	15 46	15 51	15 36	--	12 44	8 41	11 34	3 19		
Bachillerato										
Bilingüe	15 13	12 12	9 9	--	--	12 17	19 15	11 18		
Bachillerato										
en Informática	--	--	--	--	--	18 20	14 27	11 12		
Escuela										
Estatal	--	4 16	9 13	9 --	--	--	--	--		
Escuela										
Estatal	--	8 4	14 10	10 --	--	--	--	--		
Marginal										
Departamento de									15	
Música										
Departamento de									26	
Plástica										
									TOTAL	
									772	

* Los alumnos del Bachillerato Musical que aprueban 6º Grado son promovidos a 1º año del nivel secundario hasta 7º año. En función de la edad cronológica existe la siguiente correspondencia entre este Bachillerato y el resto: 1º año con 6º grado; 3º año con 1º año; 5º año con 3º año y 7º año con 5º año.

RESULTADOS

1) Realizamos ANOVAS factoriales (Kerlinger, 1984) para cada escuela con el propósito de analizar los efectos de las variables independientes (sexo y edad/grado/ o edad/curso) sobre la variable dependiente (puntajes obtenidos en la prueba). Para comparar el rendimiento promedio entre las escuelas utilizamos ANOVAS unidireccionales. Realizamos pruebas de contraste de Student-Neuman-Keuls para analizar los valores F significativos ($p < .05$ y $.01$).

Descartamos la variable sexo de los análisis posteriores por resultar no significativa en todos los casos.

2) Utilizamos el método de Análisis de Regresión Múltiple (Kerlinger et al, 1973) para el grupo total de cada escuela con el propósito de predecir la dificultad empírica de los items a partir de los procesos mentales involucrados. Obtuvimos además los valores R^2 para cada grado y curso de bachillerato musical.

Descartamos el material de los Departamentos de Plástica y Música debido al reducido número de sujetos. También descartamos los materiales de las escuelas estatal y estatal marginal debido a las dificultades de aprendizaje observadas en estos alumnos y su posible influencia sobre el rendimiento en la prueba.

Observamos lo siguiente:

1) *Rendimiento en el test dentro y entre los grupos de sujetos.* (Tabla 2).

En el material del bachillerato musical, un efecto significativo de la variante edad/grado o edad/curso, $F(6,343) = 10.61$, $p < .01$. Los estudiantes de tercero y cuarto grado, entre los que no hubo diferencias significativas, obtuvieron el rendimiento promedio más bajo ($p < .01$). Al inspeccionar la matriz de puntajes brutos observamos que algunos de ellos habían obtenido puntajes altos, por lo que pensamos que ese rendimiento promedio inferior pudo estar relacionado con dificultades inherentes a la tarea de resolución de la prueba más que con una posible inmadurez de los procesos mentales involucrados. Los estudiantes del quinto curso obtuvieron el rendimiento promedio más alto ($p < .01$), lo que pudo deberse a la circunstancia fortuita de que este grupo estaba integrado por una mayoría de alumnos con muy buena habilidad musical, a juicio de sus docentes.

No hubo diferencias significativas entre los rendimientos promedios de los estudiantes de quinto grado, primero, tercero y séptimo curso.

En el material del bachillerato bilingüe, un efecto significativo de la variable edad/grado o edad/curso, $F(5,156) = 10.70$, $p < .01$. Los estudiantes del tercero y quinto curso, entre los que no hubo diferencias significativas, obtuvieron el rendimiento promedio más alto ($p < .01$). No pudimos encontrar una explicación satisfactoria ni controlar variables probablemente pertinentes, sin embargo, podría pensarse en un grupo sesgado con una habilidad para estructurar material sonoro

Tabla 2

Medias, desvíos estándares, coeficientes de variación y coeficientes F de los puntajes obtenidos en la Prueba de Karma por los sujetos según variables.

VARIABLES	CATEGORIAS	N	X	CV	F	
	Grupo total	350	39.80	3.82	9.60	
	3º Grado	61	37.90	4.05	10.69	
	4º Grado	66	38.04	3.46	9.09	
Bachillerato Musical	5º Grado	51	40.41	3.32	8.22	10.61
Grado-Curso	1º Año	56	39.84	2.99	7.50	**
	3º año	49	40.69	3.62	9.00	
	5º año	45	42.87	3.27	7.63	
	7º año	22	40.54	3.57	8.80	
	Grupo Total	162	36.43	4.18	11.74	
	3º Grado	28	34.86	3.60	10.33	
Bachillerato Bilingue	4º Grado	24	33.50	3.81	11.37	10.70
Grado - Curso	5º Grado	18	35.11	2.59	7.38	**
	1º Año	29	35.79	3.82	10.67	
	2º Año	34	38.56	3.84	9.96	
	3º Año	29	39.31	3.80	9.67	
Bachillerato en Informática	Grupo Total	102	33.74	4.09	12.11	
Curso	1º Año	38	32.71	4.59	14.03	2.16
	3º Año	41	34.58	3.29	9.51	NS
	5º Año	23	33.96	4.32	12.72	
Escuela Estatal Grado	Grupo Total	63	32.40	3.49	10.77	
	4º Grado	20	32.55	3.73	11.46	1.75
	5º Grado	21	33.38	3.12	9.35	NS
	6º Grado	22	31.32	4.00	12.77	
Escuela Estatal Marginal Grado	Grupo Total	54	29.61	3.32	11.21	
	4º Grado	12	30.58	3.23	10.56	0.78
	5º Grado	22	29.09	3.34	11.48	NS
	6º Grado	20	29.60	3.39	11.45	
Esc. de Artes UNC	Grupo Total	41	37.41	4.76	12.72	
	Esc. Música	15	40.93	3.47	8.48	18.63
	Esc. Plástica	26	35.38	4.21	11.83	**

** = $p < .01$

por encima del nivel medio debido a un mayor entrenamiento en habilidades psicolingüísticas.

No hubo diferencias significativas entre los rendimientos promedio de tercero, cuarto, quinto grado y primer curso.

No hubo un efecto significativo de la variable edad/grado o edad/curso en el resto del material (bachillerato en informática, escuelas estatal y estatal marginal).

De los ANOVAS unidireccionales pudimos observar una diferencia significativa entre los rendimientos promedio de los estudiantes (tabla 3):

Tabla 3
Resultado de los análisis de varianza entre escuelas según nivel académico y entre escuelas según grado.

VARIABLES	N	F
Bachillerato Musical (Nivel primario y secundario)	294	
Bachillerato Bilingüe (Nivel primario y secundario)	162	72.53
TOTAL.....	456	**
Bachillerato Musical (4º y 5º Grado)	177	
Bachillerato Bilingüe (4º y 5º Grado)	42	
Escuela Estatal (4º y 5º Grado)	41	81.97
Escuela Estatal Marginal (4º y 5º Grado)	34	**
TOTAL.....	234	
Bachillerato Musical (Nivel secundario)	172	
Bachillerato Bilingüe (Nivel secundario)	92	
Bachillerato en Informática (Nivel secundario)	102	
Departamento de Música de la Escuela de Artes - UNC	15	62.27
Departamento de Plástica de la Escuela de Artes - UNC	26	**
TOTAL.....	407	
Escuela Estatal (4º, 5º y 6º Grado)	63	
Escuela Estatal Marginal (4º, 5º y 6º Grado)	54	18.17
TOTAL.....	117	**

** = $p < .01$

Del bachillerato musical (tercero, cuarto y quinto grado, tercero, quinto y séptimo curso) y del bachillerato bilingüe (tercero, cuarto y quinto grado, primero, tercero y quinto curso), $F(1,454) = 72.53$, $p < .01$, a favor del primero.

De cuarto y quinto grado del bachillerato musical, del bachillerato bilingüe, de las escuelas estatal y estatal marginal, $F(3,230) = 81.97$, $p < .01$. Los estudiantes del bachillerato musical obtuvieron el rendimiento más alto; los estudiantes

del bachillerato bilingüe y de la escuela estatal -entre quienes no hubo diferencia significativas- superaron a los de la escuela estatal marginal ($p < .01$).

De los bachilleratos musical (tercero, quinto y séptimo curso), bilingüe (primero, tercero y quinto curso) y en informática (primero, tercero y quinto curso) y Departamento de Plástica y Música (primero y segundo curso), $F(4,402) = 62.27$, $p < .01$. Los estudiantes del bachillerato musical y del Departamento de Música -entre los que no hubo diferencias significativas- obtuvieron el rendimiento más alto ($p < .01$). Los estudiantes del bachillerato bilingüe superaron a los del bachillerato en Informática y del Departamento de Plástica, entre los que no hubo diferencias significativas.

De las escuelas estatal y estatal marginal (cuarto, quinto y sexto grado), $F(1,115) = 18.17$, $p < .01$, a favor de la primera.

2) Predicción de la dificultad empírica de los items (variable dependiente) a partir de los procesos mentales involucrados (variables independientes) en los diferentes materiales. (Tabla 4).

El modelo propuesto por Karma logró explicar:

Más de la mitad de la varianza total del material de quinto grado y del material de todos los cursos del bachillerato musical, observándose entre ellos similares patrones de dificultad: los procesos cambio de expectativas (2) y discriminación sensorial de duración (6) fueron los mejores predictores; discriminación sensorial de intensidad (7) y de altura tonal (5) y reconocimiento pasivo vs predicción activa (4) son los procesos que les siguen con contribuciones claramente significativas; estructurar contra gestalt fuerte (1) resultó significativo sólo para quinto grado y quinto curso y el proceso de analizar la estructura interna de una gestalt fuerte (3) fue siempre no significativo.

Alrededor de la mitad de la varianza total del material de cada bachillerato: musical, bilingüe y en informática (Tabla 5). Los patrones de dificultad que resultaron pueden dividirse en dos grupos:

a) Los patrones de dificultad del "grupo musical" que resultaron similares entre ellos (grado y cursos del bachillerato musical). Es interesante destacar que los patrones de dificultad del bachillerato musical, particularmente de su nivel secundario, resultaron similares a los patrones de dificultad de un "grupo musical" de Helsinki (tabla 5): los procesos cambio de expectativa (2) y diferenciación sensorial de duración (6) fueron los mejores predictores para ambos grupos; estructurar contra gestalt fuerte (1) resultó significativo sólo para el grupo de Helsinki; reconocimiento pasivo vs predicción activa (4), discriminación sensorial de altura tonal (5) e intensidad (7) también fueron significativos y el proceso de analizar la estructura interna de una gestalt fuerte (3) fue siempre no significativo, resultado esperado debido a la versión utilizada en ambas experiencias (velocidad de ejecución de 2 tonos por segundo).

Tabla 4

Análisis de regresión múltiple de los grados y cursos del Bachillerato Musical (variable dependiente: valores QD, porcentaje de respuestas incorrectas, variables independientes: procesos mentales*).

<u>3º grado</u>				<u>4º grado</u>			
Procesos	N= 61	R2=.33		Procesos	N=66	R2=.41	
	Coef. B	Test t	%		Coef. B	Test t	%
4	.48	3.55	20	4	.35	2.75	11
2	.26	1.79	5	2	.36	2.63	10
5	.27	1.78	5	7	.24	1.83	5
6	.20	1.41	3	5	.24	1.75	4
1	.19	1.37	3	1	.20	1.60	4
7	.16	1.15	2	6	.20	1.51	3
3	.03	0.21	0	3	.13	0.92	1

<u>5º grado</u>				<u>1 año</u>			
Procesos	N= 51	R2=.53		Procesos	N=56	R2=.55	
	Coef. B	Test t	%		Coef. B	Test t	%
2	.44	3.62	14	6	.42	3.65	14
6	.36	3.04	10	2	.38	3.19	11
4	.29	2.63	8	7	.31	2.79	8
1	.26	2.30	6	5	.32	2.65	7
7	.25	2.19	5	4	.22	2.06	4.5
5	.23	1.88	4	3	.19	1.52	2
3	.07	0.53	0	1	.15	1.40	2

<u>3º año</u>				<u>5º año</u>			
Procesos	N= 49	R2=.57		Procesos	N=45	R2=.62	
	Coef. B	Test t	%		Coef. B	Test t	%
6	.49	4.36	19	6	.49	4.74	20
2	.37	3.14	10	2	.36	3.26	9
7	.28	2.59	7	5	.34	3.04	8
4	.28	2.58	7	7	.30	2.95	8
5	.30	2.56	7	4	.22	2.20	4
1	.16	1.49	2	1	.21	2.12	4
3	.18	1.47	2	3	.21	1.80	3

<u>7º año</u>			
Procesos	N= 22	R2=.54	
	Coef. B	Test t	%
2	.40	3.33	12
6	.37	3.23	11
4	.34	3.06	10
7	.28	2.47	8
5	.30	2.41	6
1	.21	1.85	4
3	.14	1.12	1

- 1: Estructurar contra gestalt fuerte
- 2: Cambio de expectativa
- 3: Análisis de la estructura interna de una Gestalt fuerte
- 4: Predicción activa versus reconocimiento pasivo
- 5: Discriminación sensorial de altura tonal
- 6: Discriminación sensorial de duración
- 7: Discriminación sensorial de intensidad.

Tabla 5

Análisis de regresión múltiple de los diferentes materiales (variable dependiente: Valores QD, porcentaje de respuestas incorrectas, variables independientes: procesos mentales*).

<u>Bachillerato Musical</u> N= 350			
Procesos	Coef. B	Test t	%
2	.40	3.30	12
6	.37	3.23	11
4	.34	3.06	10
7	.28	2.47	7
5	.30	2.41	6
1	.21	1.85	4
3	.14	1.12	1

R²= .54

<u>Escuela de Artes</u> N=41			
Procesos	Coef. B	Test t	%
6	.52	4.23	22
7	.34	2.77	9
5	.30	2.27	6
2	.29	2.20	6
4	.18	1.53	3
3	.15	1.08	1
1	.07	0.57	0

R²= .48

<u>Bachillerato Bilingue</u> N=162			
Procesos	Coef. B	Test t	%
4	.33	2.31	10
5	.35	2.66	9
2	.31	2.34	7
6	.28	2.26	6
1	.22	1.81	4
7	.20	1.68	3
3	.22	1.65	3

R²= .47

<u>Bachillerato en Informática</u> N=102			
Procesos	Coef. B	Test t	%
4	.41	3.73	15
5	.34	2.80	8
2	.33	2.69	8
6	.27	2.37	6
1	.26	2.31	6
7	.22	1.98	4
3	.24	1.90	4

R²= .55

<u>Bachillerato Musical (Cursos)</u> N=172			
Procesos	Coef. B	Test t	%
6	.47	4.51	18
2	.40	3.64	12
7	.32	3.05	9
5	.31	2.77	7
4	.23	2.31	5
3	.19	1.77	3
1	.16	1.63	2

R²= .62

<u>Escuela Música Helsinki</u> N=150			
Procesos	Coef. B	Test t	%
6	.43	3.65	14.4
2	.37	3.04	10.0
1	.33	2.93	9.3
7	.33	2.79	8.4
5	.34	2.59	7.2
4	.27	2.18	5.1
3	.07	0.52	0.3

R²= .55

*Procesos mentales hipotéticos

- 1: Estructurar contra gestalt fuerte
- 2: Cambio de expectativa
- 3: Análisis de la estructura interna de una gestalt fuerte.

- 4: Predicción activa versus reconocimiento pasivo
- 5: Discriminación sensorial de altura tonal
- 6: Discriminación sensorial de duración
- 7: Discriminación sensorial de intensidad.

b) los patrones de dificultad del grupo "no musical" (bachillerato bilingüe y en informática) que resultaron similares entre sí: el proceso de reconocimiento pasivo vs predicción activa (4) fue el mejor predictor, lo que podría estar indicando que en general, estos estudiantes utilizaron una estrategia pasiva -sin formarse una idea clara del tema repetido- para los resolver los items. Los procesos de discriminación de altura tonal (5) y duración (6) también resultaron significativos; estructurar contra gestalt fuerte (1) y discriminación de intensidad (7) fue significativo sólo para el material del bachillerato en informática (material del bachillerato bilingüe: $p < .09$) y analizar la estructura interna de una gestalt fuerte (3) fue siempre no significativo.

CONCLUSIONES

El análisis de los resultados nos permite llegar a las siguientes conclusiones que deberán ser corroboradas en futuras investigaciones:

La habilidad para estructurar material sonoro no estaría influenciada por la edad -por encima de un cierto límite-, el sexo ni el aprendizaje (observación coincidente con Karma; Karma, 1983).

La prueba resultó, en general, más difícil para los sujetos más jóvenes.

El rendimiento promedio de los estudiantes fue de nivel medio de acuerdo a la distribución de puntajes elaborada por Karma, con las siguientes excepciones:

a) El rendimiento promedio superior de los estudiantes de escuelas musicales (Bachillerato musical y Departamento de Música).

b) El rendimiento promedio superior de los estudiantes de los últimos cursos del bachillerato bilingüe con respecto al de sus propios compañeros de la institución, al de sus pares del bachillerato en Informática y al de los estudiantes del Departamento de Plástica.

c) El rendimiento promedio inferior de los estudiantes con problemas de aprendizaje.

El modelo de predicción de la dificultad de los items a partir de los procesos mentales involucrados propuesto por Karma, logró explicar alrededor de la mitad de la varianza total para cada material analizado.

Los patrones de dificultad resultantes pueden dividirse en dos grupos:

a) Los patrones del "grupo musical" que resultaron similares entre sí (los de quinto grado en adelante del bachillerato musical y entre los del nivel secundario del mismo con los de un grupo musical de Helsinki): los procesos cambio de expectativa (2) y discriminación sensorial de duración (6) fueron los mejores predictores.

b) Los patrones del "grupo no musical" (bachilleratos bilingüe y en informática), no familiarizados con la tarea involucrada en la prueba, que resultaron similares entre sí: el proceso de reconocimiento pasivo vs predicción activa (4) fue el mejor predictor.

DISCUSION

Consideramos que el hecho de que la prueba resultara, en general, más difícil para los sujetos más jóvenes podría estar relacionado con dificultades inherentes a la tarea más que con una posible inmadurez de los procesos mentales involucrados. A nuestro criterio, la prueba podría facilitarse si la "cuarta repetición" también se repitiera tres veces.

El rendimiento promedio superior observado en los estudiantes de escuelas musicales podría explicarse si consideramos que conforman un grupo sesgado como consecuencia de la estricta selección a la que son sometidos durante el proceso de admisión. El rendimiento promedio superior de los estudiantes de últimos cursos del bachillerato bilingüe, nos sugiere de interés, el estudio de la posible relación entre la habilidad que intenta medir la prueba y las habilidades psicolingüísticas involucradas en el aprendizaje de un idioma extranjero. El rendimiento promedio inferior de los estudiantes con problemas de aprendizaje apoyarían la hipótesis de la utilidad de la prueba como predictora de dichos problemas.

El modelo de predicción de la dificultad empírica propuesto por Karma es, a nuestro criterio, uno de sus aportes más valiosos. Los patrones de dificultad de los grupos musicales fueron similares, a pesar de presentar diferentes valores de dificultad. Los patrones de dificultad de los grupos no musicales sugiere la utilización de una estrategia pasiva en la resolución de los items. Sería interesante repetir la experiencia con otros grupos no musicales incluyendo un mayor número de ejemplos de resolución grupal e individual para estudiar si una mayor familiarización en la tarea de resolución de los items, promueve la utilización de la estrategia de predicción activa.

En síntesis, consideramos que el test de Karma es una herramienta potencialmente útil para aplicar en el campo de la cognición auditiva. Asimismo, nos parece promisoría su aplicación práctica en exámenes de selección y admisión musical y en la predicción de problemas de aprendizaje de la lecto escritura, una vez concluida la etapa de contrastación y validación experimental.

BIBLIOGRAFIA

- Arias, C. (1984). Resolución de dos problemas sonoros en sujetos ciegos y deficientes visuales severos. Primera parte. *Interdisciplinaria*, 5, 15-35.
- Arias, C. (1985a) Resolución de dos problemas sonoros en sujetos ciegos y deficientes visuales severos. Segunda Parte. *Interdisciplinaria*, 6, 71-84.

- Arias, C. (1985b) Resolución de problemas y percepción de obstáculos en sujetos ciegos y deficientes visuales. *Trabajos y Conferencias del VIII Congreso Panamericano de Ciegos*. Mar del Plata, Argentina, 84-93.
- Arias, C. (1987). Resolución de problemas sonoros y táctiles por discapacitados visuales. *Interdisciplinarias*, 8, 11-21.
- Arias, C. (1988). Human echolocation: studies of the obstacle-perception process in visually impaired people. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 83, 9, 479-482.
- Arias, C. (1990). Organization of temporal patterns by the visually handicapped person. Enviado al *Journal of Visual Impairment and Blindness*.
- Biassoni de Serra, E.C. (1990a). Efectos de la contaminación sonora sobre la comprensión del lenguaje oral en escolares. *Revista Interamericana de Psicología*, 24, 173-188.
- Biassoni de Serra, E.C. (1990b). Un nuevo estudio de los efectos de la contaminación sonora sobre la comprensión del lenguaje oral en escolares. Enviado a la revista *Interdisciplinaria*.
- Biassoni de Serra, E.C. (1991). Recopilación bibliográfica: efectos del ruido ambiente en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Enviado a la revista *Interdisciplinaria*.
- Karma, K. (1982a). Musical, spatial and verbal abilities: a progress report. *Psychology of Music*, Special Issue.
- Karma, K. (1982b). Validating tests of musical aptitude. *Psychology of Music*, 10, 1.
- Karma, K. (1984). Musical aptitude as the ability to structure acoustic material. *International Journal of Music Education*, 3.
- Karma, K. (1985). Components of auditive structuring - towards a theory of musical aptitude. *Council for Research in Music Education Bulletin*, 82, 13.
- Kerlinger, F.N. & Pedhazur, E. (1973). *Multiple regression in behavioral research*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Kerlinger, F.N. (1984). *Investigación del comportamiento. Técnicas y Metodología*. México D.F.: Nueva Editorial Interamericana, 2a. edición.
- Neisser, U. (1976). *Psicología Cognoscitiva*. Editorial Trillas. México.
- Verzini de Romera, A.M.; Biassoni de Serra, E. C. & Suárez de Bonet, M. del C. (1983). Escalas semánticas para la evaluación del ruido: primera etapa. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 29, 301-306.
- Verzini de Romera, A.M.; Biassoni de Serra, E. C. & Suárez de Bonet, M. del C. (1984). Escalas semánticas para la evaluación del ruido: segunda etapa. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 30, 265-273.
- Verzini de Romera, A.M.; Biassoni de Serra, E. C. & Suárez de Bonet, M. del C. (1987). Escalas semánticas para la evaluación del ruido: tercera etapa. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 33, 241-250.

PREMIO ESTUDIANTIL/ STUDENT PRIZE/ PREMIO ESTUDANTIL

EXPLICACIONES DE LA GUERRA DADAS POR ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS SALVADOREÑOS

Félix Díaz-Martínez

Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN

Se analizaron explicaciones de un evento socialmente relevante, como es la guerra para los estudiantes universitarios salvadoreños, en busca de interpretaciones ordinarias del problema. 153 sujetos respondieron a tres preguntas abiertas que se referían respectivamente a causas originales, causas presentes y posibles soluciones a la guerra. La evaluación se realizó seccionando cada respuesta en elementos explicativos, agrupando los elementos en categorías a través de las muestras y estableciendo patrones generales de respuesta. Alrededor de la mitad de los sujetos estructuraron sus explicaciones en cadenas causales, distinguieron causas por orden de importancia o mencionaron fases en el origen o la solución del problema. La relación entre los elementos explicativos no era causal en todos los casos. Se encontraron 84 categorías, organizadas en 5 estilos explicativos diferentes. El patrón explicativo más común señala problemas estructurales de desigualdad social en el origen de la lucha armada del F.M.L.N., subrayando las actitudes cerradas de las partes en conflicto como la causa presente más importante. La solución más sugerida es un diálogo veraz. Se propone la evaluación de la comprensión ordinaria de la guerra como una estrategia para ayudar a las sociedades afectadas a encontrar soluciones autóctonas para semejante problema.

ABSTRACT

Explanations of the war for Salvadoran students, a socially relevant event for them, are analyzed in search of ordinary explanations of the problem. 153 students gave answers to three open ended questions referred to original causes, current causes and possible solutions to the war. The evaluation was done dividing each answer in explanatory elements, grouping the elements in categories and establishing general patterns of response. Approximately half of the subjects structured their explanations in causal chains, discriminated causes in order of importance or

El presente trabajo recibió el Premio al Mejor Trabajo Estudiantil en Investigación (Nivel de Pre-Grado) para 1991, en el Concurso Bi-Anual promovido por la Sociedad Interamericana de Psicología.

This paper received the 1991 Student Research Prize (Undergraduate) in the Interamerican Society of Psychology Bi-Anual contest.

mentioned phases in the origin or solution to the problem. The relationship between the explanatory elements was not always causal. 84 categories were identified, organized in 5 different explanatory styles. The most common explanatory pattern point to structural problems of social inequality in the origin of the armed struggle of the FMLN, underlining the inflexible attitudes of the parts in conflict as the most important common current. The solution most often suggested was a sincere dialogue. It is proposed that the evaluation of the ordinary comprehension of the war as a strategy to help the societies affected to find solutions for similar problems.

INTRODUCCION

El análisis de las explicaciones (Antaki, 1988) surgió en los años 80 como una síntesis crítica de las teorías de la atribución (Kelley, 1971) y aproximaciones pragmáticas al discurso individual y colectivo (Potter & Wetherell, 1987). Más allá de los paradigmas experimentales de pregunta cerrada, en los que el experimentador construye buena parte de la respuesta del sujeto, el análisis de las explicaciones estudia los productos lingüísticos concretos por los cuales la gente explica eventos relevantes o sorprendentes.

Una explicación, como discurso emitido hacia alguien, con una función y un significado determinados, depende de la interacción entre los repertorios habituales del sujeto hacia el problema y el contexto en el que se demanda la explicación. Al analizar, podemos limitarnos a lo que el sujeto dice, haciendo una síntesis o reestructuración de su discurso; o podemos ir más allá y hacer inferencias sobre la comprensión cotidiana que el sujeto tiene del problema.

Las explicaciones surgen ante eventos que interfieren con las expectativas corrientes de los sujetos o que, siendo más normales, significan un problema a resolver (Lalljee, 1981). Esto es coherente con los estudios cognitivos sobre procesamiento causal, en la medida en que los procesos están dirigidos a la resolución de un problema y la conciencia se activa cuando surge un conflicto entre "lo nuevo" y "lo dado" (White, 1989).

En este trabajo se analizan explicaciones de un evento social relevante, conocido por los sujetos e integrado en sus vidas cotidianas, como es el caso de la guerra en El Salvador para los estudiantes universitarios de ese país. Esta afirmación no puede ser exagerada, cuando la influencia de la guerra en la vida cotidiana en El Salvador se ha mostrado intensa y extensamente hasta el punto de transformarla patológicamente (Martín-Baró, 1989), convirtiéndose en el problema más urgente y evidente es ese país.

Con el estudio de explicaciones de un evento social relevante, mi objetivo es extraer contenidos socialmente compartidos y la forma en que estos contenidos se organizan en la conciencia. La forma en que una persona organiza su conocimiento a lo largo del tiempo y los criterios usados para mantener, eliminar o cambiar sus creencias componen una epistemología ordinaria (Kruglanski & Klar 1987). Desde una aproximación epistémica a la explicación, cabe preguntarse

si las respuestas se organizan en estructuras causales o de otro tipo y el grado de complejidad de esas estructuras (Antaki, 1988, 1989).

A pesar de la creencia corrientemente asumida de que las explicaciones son causales por definición, una aproximación abierta a la explicación debería en principio dudarle. La habitual confusión entre la causalidad y otras formas de presentart y organizar la información para explicar un fenómeno se ataja en este trabajo considerando "causal" toda relación entre dos proposiciones en las que se asume que una de ellas (la causa) produce la otra (la consecuencia). Recientes aproximaciones formales a la argumentación cotidiana (Eemeren & Grootendorst, 1984) distinguen entre argumentaciones causales, presentación de ejemplos y uso de comparaciones como formas diferentes de organizar la información para justificar un punto de vista.

Mediante el análisis de explicaciones dadas por una muestra significativa sobre un problema concreto, intento llegar algo más allá que las perspectivas tradicionales de estudios de opinión pública. Tales estudios sirven la función de mostrar a una población su propia percepción de un problema social, diferenciándola del discurso oficial, totalizador y a menudo desinformador (Martín-Baró, 1985). Si prestamos tanta o más atención a la estructura como al contenido del pensamiento socialmente compartido, la evaluación admitirá inferencias sobre las formas ordinarias de interpretar los procesos sociales, además de los contenidos de las interpretaciones.

El análisis empírico de procesos ideológicos y de control social puede centrarse en la evaluación paralela del discurso oficial y el discurso cotidiano de la gente, comparando diversas fuentes, para interpretar similitudes y diferencias a la luz de procesos sociales y cognitivos (Dijk, 1987). La estructuración y flexibilidad entre las creencias (una cuestión de contenidos y estructuras de conocimiento, y su evolución en el tiempo) jugará un papel fundamental en esas interpretaciones.

Los métodos usados para el estudio de la comprensión y explicación de eventos pueden ubicarse a lo largo de una dimensión polar abierto-cerrado. En un extremo tendríamos la explicación cotidiana tal como surge en su contexto natural, y en el otro las respuestas dicotómicas a preguntas presentadas por un investigador en un cuestionario. La principal diferencia es que en técnicas abiertas la elaboración e interpretación de la respuesta se realiza después de su emisión y por tanto depende del contexto de producción del discurso; en técnicas cerradas, la respuesta está condicionada por la elaboración teórica y lingüística previa del investigador.

La opción por una técnica en particular dependerá de la especificidad del evento a explicar y el tipo de inferencia que pretendemos extraer de los datos. Este trabajo intenta probar la utilidad de un formato escrito abierto para la evaluación de la estructura y el contenido de explicaciones de un evento social relevante.

Se designaron las preguntas de manera que las respuestas se refieran a un dominio cerrado (las causas de la guerra en El Salvador) y se pudieran seccionar y analizar en términos de elementos explicativos. Un formato escrito restringe la muestra y el contexto de respuesta, pero facilita el análisis y asegura que la situación de pregunta será igual para todos los sujetos.

Por otra parte, al permitir a los sujetos responder a su aire (las preguntas no piden una causa en particular, sino una explicación) se pretende evaluar el nivel de complejidad y estructuración de las explicaciones. Esa información puede permitir inferencias sobre la organización del conocimiento social.

Evaluar la estructura y el contenido de explicaciones de la guerra tiene sentido en un contexto teórico que asume que (1) la acción en relación como un problema social relevante depende de las cogniciones y actitudes que se tiene del mismo; (2) los grupos poderosos utilizan el discurso oficial, sobre todo a través de los medios de información, con el objeto de controlar la acción de la gente controlando sus actitudes hacia problemas sociales (Dijk, 1988); y (3) un contexto de guerra (particularmente una guerra civil en Centroamérica) produce un especial aumento de esos intentos de ejercer el poder mediante el discurso oficial (Chomsky, 1987). En este marco, la evaluación de cogniciones sociales sobre la guerra debería ayudar a la solución y prevención de ese problema.

METODO

Se recogieron explicaciones de la guerra de estudiantes universitarios salvadoreños, en un cuestionario compuesto por tres preguntas abiertas a desarrollar. Las tres preguntas se referían a:

Explicación de “las causas que originaron la situación de violencia social que atraviesa el país”.

Explicación de “las causas que mantienen la guerra hoy en día.

Sugerencias hacia la solución del problema y en cuánto tiempo llevaría solucionarlo.

Con esta restricción se intenta facilitar la interpretación de las respuestas. La tercera pregunta intenta relacionar la percepción de un problema social con sus posibles soluciones, y discriminar entre las causas las que podrían ser objeto de “intervención” o cambio.

Contexto:

Los datos se recogieron entre el 15 y el 25 de agosto de 1990 en las ciudades de San Salvador y San Miguel. Estas fechas coincidieron en parte con una de las reuniones negociadoras entre el Gobierno y el F.M.L.N. (que terminó sin ningún acuerdo), pero no se consideró que hubiera cambios

importantes en el curso de la guerra entre la primera y la última recolección de información.

El investigador se dirigió a los sujetos al comienzo de una de sus clases cotidianas, presentándose como un estudiante español de visita en el país que solicitaba su colaboración para un trabajo de investigación psicológica. Los sujetos tardaron entre 15 y 30 minutos en rellenar los cuestionarios; se aclaró que las respuestas deberían ser personales y que se procesarían anonimamente y sólo para propósitos de investigación; no se pidieron datos personales a los sujetos.

Sujetos:

153 estudiantes universitarios salvadoreños rellenaron el cuestionario, procedentes de la Universidad Centroamericana (U.C.A.), la Universidad de El Salvador (U.E.S.) y el Centro Universitario de Oriente (C.U.O), que pertenece a la U.E.S.. Estos últimos eran estudiantes de Humanidades y Salud: las muestras de la U.C.A. y la U.E.S. incluyeron estudiantes de Administración de Empresas, Ingeniería y Psicología. De manera que la muestra estaba compuesta por 8 submuestras, incluyendo entre 17 y 21 sujetos cada una.

Las medias de edad oscilaron entre 19 y 29 años (media total: 23). La distribución sexual fue más variable, las mujeres predominaron en el C.U.O, Psicología-U.C.A. y Administración-U.E.S. (entre 70 y 83%); los varones predominaron en las muestras de Ingeniería (83 y 67%). En la muestra total, las mujeres eran el 56%.

Una importante proporción de los sujetos percibía salarios en las muestras de Psicología y en Administración-U.E.S.. La inmensa mayoría de los sujetos procedía de la capital., excepto las muestras del C.U.O. (Centro Unmiversitario ubicado en la provincia de San Miguel), donde el 95% de los sujetos procedía de San Miguel o zonas rurales al Este del país (Usulután, Morazán y La Unión).

Análisis de las Explicaciones:

Se empezó leyendo una muestra de 30 cuestionarios para establecer las principales categorías de respuesta. Luego se procesó cada cuestionario de la siguiente manera:

1.- Fragmentación de cada respuesta en elementos explicativos: algunos de ellos no son "causas" en un sentido estricto, pero aportan información para comprender el evento. En esta fase se reproduce la estructura explicativa de cada respuesta.

2.- Detección de posibles (a) cadenas causales presentadas por los sujetos, (b) jerarquías entre las causas, y/o (c) fases en el origen histórico del problema o en el proceso de solución sugerido.

3.- Recuento de los elementos explicativos, obteniendo una puntuación cuantitativa para cada pregunta.

4.- Inclusión de cada elemento explicativo en una de las categorías de respuestas establecidas "a posteriori" (con la lectura previa de 30 cuestionarios) y conformadas a lo largo del análisis de todos los cuestionarios.

Véase por ejemplo la siguiente respuesta a la segunda pregunta, dada por una estudiante de Administración de Empresas de Usulután (21 años):

"Las causas que mantienen la guerra en este momento es que siempre existen gobiernos que atienden más a sus intereses.

Tal vez debe ser el conflicto social; ya que las personas no están de acuerdo con el gobierno."

Este texto se reduce a dos elementos explicativos:

- Intereses de los gobiernos.
- Conflicto social.

El texto fundamenta y describe más en detalle esas dos afirmaciones básicas.

La siguiente respuesta a la primera pregunta incluye una cadena causal entre dos elementos (mujer, 21 años, estudiante de Administración de Empresas procedente de la Libertad):

"Una de las causas principales ha sido la estratificación social en nuestra sociedad, pocos ricos tenían mucha tierra, mucho poder y esto poco a poco se iba expropiando a la población, a la mayoría, se explota al obrero, no se le ha dado condiciones de vida favorable, y esto ha provocado que se formen grupos, que alguien hable por aquellos que no pueden, o no tienen la fuerza suficiente para hacerlo"

Se entiende que

- Injusticia social, explotación
- condujo a

- Surgimiento de organizaciones sociales

En todos los casos, se asume que la guerra está al final de la cadena causal.

Una vez se han analizado los 153 protocolos, tenemos una distribución muestral de categorías dicotómicas entre sujetos que ofrece una vista general del contenido de las respuestas. A partir de esta distribución, se establecieron algunos patrones típicos de organización del contenido.

Estructura

La media de elementos explicativos fue de 2.65 para la primera pregunta, 2.54 para la segunda y 1.91 para la tercera (7.1 para las tres preguntas). Las muestras del C.U.O. fueron las que incluyeron menos elementos (5.39) y Administración-U.E.S. más incluyeron (8.9). El 50% de los sujetos presentaron

sus explicaciones señalando causas independientes con guiones, números o letras, y el resto explicó en un texto continuo o estructurado en párrafos. La primera opción fue más frecuente entre estudiantes de Administración e Ingeniería de la U.E.S. menos frecuente en Psicología-U.E.S. y en el C.U.O..

La evaluación de la estructura mostró que una parte importante de las respuestas no se podían considerar explicación "causal", porque no establecen ninguna relación antecedente-consecuente entre sucesos (incluso cuando las preguntas pedían explícitamente "causas"). Entre las estrategias explicativas no causales, el patrón más típico consiste en explicar la guerra mediante conceptos que están implícitos en la definición de la guerra: por ejemplo, referirse a "masacres, bombardeos", como causas de la guerra.

El 43% de los sujetos incluyeron jerarquías causales, cadenas causales y/o varias fases sucesivas en el origen del problema o el proceso de solución. Este porcentaje fue mayor entre estudiantes de Psicología (59%) y en Ingeniería-U.C.A. (57%), y menor en Salud-C.U.O. (33%) y entre estudiantes de Administración (30%).

Contenido

Se extrajeron 20 categorías en el análisis de la primera pregunta, 22 en la segunda y 42 en la tercera; en esta última pregunta, 11 elementos constituyeron una categoría por sí mismos.

Los prototipos explicativos más mencionados en cada pregunta fueron los siguientes:

1.- Causas originales de la guerra:

- Mala distribución de bienes/diferencias entre pobres y ricos/explotación: 78% (entre 40 y 86% entre muestras).
- Lucha armada de F.M.L.N./insurrección popular/organización revolucionaria: 27% (entre 5 y 31%).
- Violaciones/abusos de los Derechos Humanos/represión: 19% (entre 5 y 28%).

2.- Causas presentes de la guerra:

- Falta de acuerdo/actitudes cerradas entre las partes/diálogo sin negociación: 29% (entre 25 y 45%)
- Mala distribución de bienes/explotación burguesa: 25% (entre 5 y 30%)
- Beneficios para el gobierno/EE.UU./la oligarquía/ricos corruptos: 19% (entre 0 y 28%)
- Mala voluntad/guerrerismo/egoísmo del Gobierno/Fuerza Armada/minorías: 18% (entre 11 y 26%).
- Ayuda norteamericana/plan contrainsurgente/dependencia de los EE.UU.: 16% (entre 3 y 36%).

3.- Posibles soluciones del problema:

- Negociación/diálogo veráz con buena voluntad por las partes: 43% (entre 15 y 56%).
- Igualdad de derechos/justicia social/mejores condiciones para los trabajadores: 20%.

Patrones de estructura-contenido:

A partir de esta representación del contenido, se pueden reconstruir los patrones generales de respuesta repetidos sistemáticamente por los sujetos. A continuación se describen los más claros por orden de frecuencia:

1.- Causas económicas y estructurales: problemas generales con Violaciones de los Derechos Humanos, miseria, políticas erróneas etc., dieron lugar a una situación que no se podría resolver por medios pacíficos. El problema más general e importante que se menciona es la injusticia. La solución de la guerra debería ser negociada y supone medidas inmediatas como un alto al fuego.

2.- Grupos protagonistas/fenómenos concretos: La guerra se originó por los intereses de minorías poderosas y la intervención de los EE.UU. Las explicaciones de la situación actual se refieren a hechos como los ataques del F.M.L.N., violaciones de los Derechos Humanos y represión por parte de la Fuerza Armada, y el guerrerismo del gobierno. El gobierno debería realizar cambios políticos para solucionar el problema.

3.- Ideología/inconciencia: La ignorancia, junto con la ayuda de países comunistas, dio lugar a la insurrección del F.M.L.N.. En ambas partes en conflicto hay grupos interesados en el mantenimiento de la guerra, aprovechándose de la alienación social de una mayoría. Para resolver el problema se requiere un consenso nacional e iniciativas populares positivas.

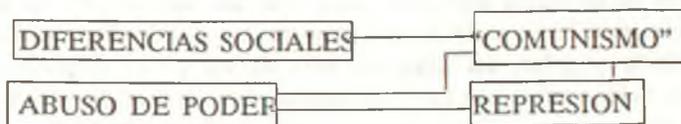
4.-Moralidad/religión: Las causas del problema tienen que ver con una falta de comprensión y unidad. La gente se pelea por el poder en vez de amarse unos a otros como hermanos. la solución está en Jesucristo, creer en Dios y vivir con fe, comprensión y amor. Se subraya la distinción entre buscar el interés propio y buscar el bien del prójimo.

5.- Terroristas malos: Los insurgentes son culpables de la guerra; son gente mala o equivocada. La intervención de los EE.UU. y países comunistas es un factor complementario. Por otra parte, la solución de la guerra requiere cambios estructurales en la sociedad que conduzcan a una situación más democrática y justa, incluyendo reformas en el Ejército.

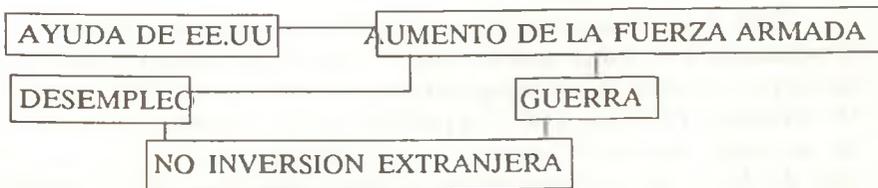
Tomando el número de elementos explicativos por pregunta como indicador de complejidad, las respuestas más complejas a la primera pregunta corresponden globalmente con el primer patrón; las respuestas más complejas a la segunda pregunta corresponden con el segundo patrón; la complejidad en la tercera pregunta se puede encontrar en cualquier respuesta, al margen de su contenido.

Entre los sujetos que ofrecieron explicaciones con cadenas causales (incluyendo más de una relación causa-efecto) la mayoría (50%) colocó en el primer eslabón causas económicas estructurales (explotación, corrupción) conduciendo a la organización popular en la lucha armada; otros sujetos (14.29%) situaron sucesos como las violaciones de los Derechos Humanos, represión y abusos de la Fuerza Armada en el origen de esas organizaciones populares; un tercer grupo (8.93%) relacionó los factores económicos estructurales con el avance de movimientos de izquierda y comunistas, subrayando su carácter ideológico.

Por interés, se comentan dos ejemplos individuales que muestran el nivel de complejidad que puede alcanzar una explicación ordinaria de un fenómeno social. Uno de ellos se refería a “diferencias sociales” y “excesos de poder” como causas del “comunismo” (ideología comunista); esto llevó a un “intento de reprimir los movimientos sociales”, incrementando los abusos. Este esquema incluye una cadena causal compleja y una ruta de retroalimentación positiva, y sugiere una posible interacción entre causas:



Otra estructura compleja partía de la ayuda militar de los EE.UU. incrementando la Fuerza Armada, que justifica su existencia desarrollando guerra; la guerra a su vez evita que las “empresas extranjeras inviertan para levantar la economía del país”, de manera que aumenta el desempleo; y el desempleo anima a los “elementos de seguridad” a mantener la guerra para no perder sus empleos. Esta historia de nunca acabar se puede reducir al siguiente esquema



CONCLUSIONES

Respondiendo a un formato reactivamente abierto que pedía la explicación de un problema social concreto, los sujetos dieron explicaciones más o menos complejas, combinando diversas causas, y el 50% poniendo las causas en relación jerárquica o encadenada. Se extrajeron elementos explicativos que se pudieron reducir a categorías significativas comunes entre sujetos, para abstraer el discurso colectivo.

Si bien el formato escrito abierto facilita una visión directa de la percepción cotidiana del problema por personas inmersas en el contexto de la guerra, genera también un problema de complejidad en la interpretación, sólo salvable replicando ésta con distintos jueces o distintos criterios de análisis.

El contenido extraído compone una serie de "prototipos explicativos" comparativos (Abelson & Lalljee, 1988). Esto no contradice la idiosincrasia de cada respuesta (y de cada mundo individual, podemos inferir); hubo 42 categorías de respuestas diferentes para la tercera pregunta, y once de ellas proceden cada una de un sólo sujeto. Construir categorías no es más que una forma de simplificar los resultados para hacerlos más operativos, distorsionando necesariamente cada respuesta individual.

Una posible conclusión general a partir de los contenidos de las explicaciones es su diferenciación respecto del discurso oficial que los salvadoreños deben de oír y leer en los medios de información más accesibles. Las explicaciones de la guerra dadas por estos difieren sustancialmente de las opiniones vertidas por la mayoría de nuestros sujetos (mala distribución de bienes, insurrección popular, actitudes cerradas de las partes negociadoras, necesidad de un diálogo veraz con buena voluntad para resolver un problema).

Se podría inferir que estructuras más complejas indican un procesamiento más profundo para entender los fenómenos sociales. Sin embargo las conclusiones en este ámbito deben ser cautelosas: una evaluación estática no nos da acceso fiable al proceso de producción de estructuras complejas, e igual pueden reflejar tanto un procesamiento profundo como una reproducción de una interpretación del problema oída o leída en algún lugar. Por otra parte, algunos ejemplos, como los citados al final de los resultados, parecen genuinos y coherentes a la vez, lo que sugiere que no son una reproducción ideológica estandarizada ni una invención fantástica.

Evaluar apropiadamente la "genuinidad" es probablemente imposible, pero la evaluación de la coherencia en estructura de razonamiento se ha mostrado viable en el análisis de la argumentación (Eemeren et al., 1986; Eemeren & Grootendorst, 1984) con resultados prolíficos y útiles que sugieren la posibilidad de un estudio similar de las explicaciones. Se trataría de realizar un análisis más detallado del producto verbal en busca de estilos de razonamientos argumentativo/explicativo y grados de validez en las conclusiones. Esta

sofisticación metodológica va más allá del procedimiento llevado a cabo en este trabajo, pero se señala aquí como línea de trabajo prometedora y sugerente.

El diseño metodológico desarrollado aquí puede recordar al Análisis de Contenido en la extracción de categorías de contenido (aunque no se hayan extraído de forma sistemática y rigurosa) y al Análisis del Discurso en la medida en que se abstrae y sintetiza el significado básico del discurso colectivo. Pero el objetivo principal del análisis es evaluar la estructura y contenido de conocimiento socialmente compartido sobre cierto evento. Semejante objetivo psicológico determina el diseño y procedimiento metodológico.

Ya se ha sugerido el análisis estructural de la argumentación como posible referencia de la que el análisis de las explicaciones podría sacar partido. Otra fuente metodológica importante podría ser la evaluación paralela de explicaciones cotidianas de un problema social relevante junto con discursos institucionales diversos sobre el mismo tema a lo largo del tiempo. Esto posibilitaría la interpretación de procesos psicosociales de internalización del conocimiento social (Dijk, 1989, 1988).

Las concepciones ordinarias de la guerra juegan un papel fundamental en el mantenimiento, regulación y resolución de conflictos sociales. Tal vez la prueba más clara de esto sean los recursos ideológicos avanzados por Estados y Fuerzas Armadas para controlar esas concepciones (Martín-Baró, 1989; Lakoff, 1991). Las sociedades en guerra demandan una investigación e intervención social permanente para resolver el problema de la destrucción masiva organizada. La satisfacción de esa demanda debe partir de una opción explícita por dar acceso a la gente a la comprensión y solución de sus problemas, en vez de colaborar con instituciones destructivas en el control del conocimiento y la acción social de la gente.

REFERENCIAS

- Abelson, R. P. & Lalljee, M. (1988), Knowledge structures and causal explanation. En Hilton, D. *Contemporary science and natural explanation*. London.
- Antaki, C. (1988) Explanations, communication and social cognition. En *Analysing everyday explanation*.
- Antaki, C. (1989) Structured causal beliefs and their defence in accounts of student political action. *Journal of Language and Social Psychology* 8, 39-48.
- Chomsky, N. (1987) *La cultura del terrorismo*.

- Dijk, T. A. (1988) Social cognition, social power and social discourse. *Text*, 8, 129-157.
- Dijk, T. A. (1989) Social cognition and discourse en Giles, H. & Robinson, R. D. *Handbook of Social Psychology and Language* Chichester: Wiley.
- Eemeren, F. H. & Grootendorst, R. (1984) *Speech acts in argumentative discussions* Dordrecht.
- Eemeren, F. H. & Grootendorst, R. et al. (1986) *Argumentation*.
- Kelley, H. H. (1967) Attribution theory in social psychology. *Nebraska Symposium on Motivation*, 15, 192-238.
- Kruglanski, A. & Klar, Y. (1987) A view from a bridge, *European Journal of Social Psychology*, 17, 211-241.
- Lakoff, G. (1991) *Metaphors of war*, correspondencia electrónica no publicada.
- Martín-Baró, I. (1989) La institucionalización de la guerra *Revista de Psicología de El Salvador*, 33.
- Martín-Baró, I. (1990) La encuesta de opinión pública como instrumento de desideologización, *Cuaderno de Psicología* (Universidad del Valle), 7, 93-108.
- Potter, J. & Wetherell, M. (1987) *Discourse Analysis and Social Psychology* London: Sage.
- White, P. A. (1989) A Theory of causal processing *British Journal of Psychology* 80, 431-454.

INFORMES BREVES/ BRIEFR REPORTS/ RELATORIOS BREVES

AN ETHICAL MODEL FOR SPORT PSYCHOLOGISTS

Francis J. Lodato

Janice E. Lodato

Newtown, Connecticut, U.S.A.

INTRODUCTION

There are clear ethical guidelines which govern the clinical practice whether it be in the office, the clinic or the locker room. This is also true for the research functions of the psychologist. However, the performance enhancement function, as it has grown out of the sports milieu, presents a somewhat different problem.

Let it be noted here that these three functions are not mutually exclusive in sports and the practitioner will sometimes fulfill various roles. The practitioner's will sometimes fulfill various roles. The practitioner's primary role should always be clearly understood.

The primary function of the sports psychologist is to offer modalities which are designed to enhance athletic performance. These modalities include stress management, relaxation techniques, developing and applying the task analysis, behavioral rehearsal, hypnosis, visualization, motivation and goal setting.

THE SPORTS ENVIRONMENT

The sports environment is unique in many significant ways. First, an athlete's professional career is often short, and fraught with uncertainty and upheaval.

Secondly, the vague structure within sports organizations results in an unusual milieu for the sports psychologist. Knowing who and what to report is essential for an ethical professional practice.

In addition, when the sports psychologist functions in the clinical role the general ethical principles which have been set forth in the American

Psychological Association (APA), "Ethical Principles of Psychologists", apply. However, when the sports psychologist functions in the performance enhancement role much of the work takes place in informal and semi-public settings: in corridors, on buses, in the locker room, or on airplanes. Many encounters between the sports psychologist and the athlete are brief, often they are witnessed by other team members.

The matters which are discussed in these informal settings should be limited to issues of performance enhancement. If the conversation turns to more sensitive matters, the setting should be changed.

The informal and semi-public character of the sports environments affects record keeping, since each encounter necessitates a brief note. The notes recorded in the players file should include, at least, date, topic and recommendation discussed during the interaction.

ETHICAL DILEMMAS

A. Who is the client?

The first problem which must be addressed is the definition of the client. Is the client the athlete, the team or organization, or an athlete's agent? All of the sports psychologist's actions will be contingent upon who he or she defines as the client. If the athlete is identified as the client, then the athlete's needs must be given priority, irrespective of the team's wishes or goals.

In this situation what is beneficial for the athlete must precede what might, at times, conflict with the good of the organization. Though there may be confusion as to who the client is, the good of the individual must always be given precedence.

On the other hand, if the recognized client is the sports organization, then what benefits the organization as a whole will dictate the goals for intervention on the part of the sports psychologist. In the organization-as-client situation, the goals to be achieved by the sports psychologist will usually be dictated by the coaches and management of the team as they see the team's goals and orientation.

Some sports psychologist work for sport agents who represent several players. Their function may be the assessment of a player's ability and/or personality. Here the psychologist may work with several athletes in the same sport and league. Serious conflicts can, and do, result from trying to enhance the performance of two athletes who compete against each other. The role of the sports psychologist in this environment requires careful attention to his or her responsibilities to the athlete and to the agent.

The sports psychologist, whose client is a specific team, might be put in a compromising situation when athletes he or she has worked with are

traded to a competitors team. Practices for the protection of the player, who is now a member of a competing team, must to be established.

B. Confidentiality

Psychologists hold confidentiality in a place of prominence within their profession. Principle 5 of the APA code of ethics states, "Psychologists have a primary obligation to respect the confidentiality of information obtained from persons in the course of their work as psychologists." For sports psychologists the aim is the same as it is for other psychologists, vis-a-vis the obligatory protection of the client, but the means to achieving this are sometimes unclear.

It is necessary for the sports psychologist to inform the client of the parameters within which information will be kept confidential. These parameters must be established by the practioner in a manner appropriate for each unique professional environment. The client must be made aware of the fact that information which has a bearing on the sucess or failure of the team may be discussed without identifying the individual athlete.

C. Mental health

One of the roles of the psychologist, in general, is to attempt to maintain an environment which fosters the mental health of the persons who work, or in some way function, in that environment. There are humane, legal and ethical considerations which dictate how the psychologist will assist in creating a healthy mental environemnt.

One aspect of the sports psychologist's function in this domain is communicating and observing the pitfalls of living one's life as a public figure.

D. Conflicts of interest

One area of conflict, which has been alluded to, is that of the relationship of the former client to the sports psychologist. After a player has been traded, it is not unusual for him or her to consult the sports psychologist affiliated with his or her former team. This may occur even in cases where the new team employs a sports psychologist.

In this situation it would be better if the professional relationship between the sports psychologist and the former client were to cease. There is, however, another side to this dilemma. It is the case of the sports psychologist who maintaing a private practice with no team affiliation. An unaffiliated sports psychologist's clients may be golfers, baseball players, or tennis players, all of whom may compete against one another in their respective sports. It would

appear that the possibility of a conflict of interest in this situation must be clearly faced.

The unaffiliated sports psychologist's circumstance is not unlike the situation where a sports psychologist is hired by a professional team and consults with two players each of whom is competing for the same position. The goal here is to equally expose each of the players to the techniques which are used in performance enhancement. The successful outcome of the intervention will depend upon the players ability to assimilate and utilize the techniques taught by the sports psychologist.

For any number of reasons the sports psychologist may go from one team in a given league to a competing team. In this case the ethical dilemma surrounds the termination of the relationship with the former team. All information which has been gathered should be kept confidential by the sports psychologist. Any attempt to use this information for the advancement of the individual or of the new affiliation would pose serious ethical problems.

CONCLUSION

This paper has tried to establish guidelines which the sports psychologist, may find helpful in ethically carrying out his or her professional responsibilities. Attempts should be made to tailor the "APA Ethical Principles of Psychologists" to more closely fit the needs of sports psychologists.

ACTUACION DEL DOCENTE EN LA FUNCION PREVENTIVA

Aidyl M. de Queiroz Pérez-Ramos

Universidade de São Paulo

El progreso científico que se observa en los campos de la Psicología y de la Educación, especialmente en lo que respecta a acciones de naturaleza preventiva, ha permitido destacar su importancia, en el sentido de contribuir para la formación bio-psicosocial del niño. Tales esfuerzos son dirigidos a alcanzar cambios positivos en los programas educacionales, y sus logros dependen del papel rector y estimulador que ejerce el docente, sobretodo a nivel preescolar. Su actuación es ejercida, no solamente en relación al niño considerado normal, sino también a aquel otro con evidentes signos de vulnerabilidad a los trastornos evolutivos (retardo mental; deficiencias visuales, auditivas y motoras; perturbaciones emocionales, entre otros). Así mismo, el rol promotor del docente se centra, de manera especial, en aquellos niños ya afectados por esas anomalías.

En esta tarea preventiva, el docente no está solo, ya que puede contar con el concurso de otros profesionales en las funciones de evaluación-intervención del niño es su entorno. El educador pasa a ser miembro activo de los equipos multi-disciplinarios: de receptor pasivo de las conclusiones y determinaciones de esos equipos se convierte ahora en agente plenamente participativo de los mismos. Sus actitudes y contribuciones se tornan de esa manera mas efectivas, estables y concientes, identificandose más con las características y necesidades del niño, con mayor acierto en cuanto a las metas y estrategias dirigidas a su bienestar.

Para poder configurar el importante papel que cabe al docente en el proceso educativo, se hace necesario que los programas regulares pertinentes a partir del nivel pre-escolar, se extiendan a todo niño sea NORMAL, VULNERABLE o CON DEFICIENCIAS. Con ese propósito las acciones del educador deberán abarcar los tres niveles de prevención: **Primario**, dirigido al fomento y conservación de la salud y del desarrollo normal. **Secundario**, destinado a controlar y contener la interferencia de los factores de riesgo, que constituyen elementos perturbadores del proceso evolutivo del niño, traduciéndose en clara amenaza a sus sano desarrollo; en éste nivel de prevención se procura disminuir o eliminar los efectos de la vulnerabilidad orgánica y /o psicológica resultante de tales factores. **Terciario**, cuya finalidad es la de minimizar los efectos intensos

provocado por los factores de riesgo ya enraizados y sus repercusiones que pueden traducirse en trastornos evolutivos manifiestos. Por lo tanto, los niveles de prevención, primario, secundario y terciario se vinculan recíprocamente con las condiciones del desarrollo infantil normal, vulnerable y deficitario.

Es válido considerar las positivas consecuencias de las acciones del docente en los sucesivos niveles de prevención. Así, un plan de acción a nivel primario, podrá detener en esa fase inicial la aparición de situaciones de vulnerabilidad que caracterizan el segundo nivel, y consecuentemente, los trastornos evolutivos propios del tercer nivel. De la misma manera las acciones que tienen inicio en el nivel secundario de prevención, permiten bloquear la eclosión de las alteraciones que caracterizan el tercer nivel. Existe, por lo tanto, una vinculación en cadena entre los sucesivos niveles de prevención, si bien que, en determinados casos tal vinculación pueda pasar directamente del nivel primario al terciario.

Todo indica la necesidad de una actuación sistematizada en el primer nivel de prevención, como unidad esencial en los programas educativos, por cuya razón el docente debe dedicar al mismo especial atención; de lo contrario, cuando las acciones concernientes a éste nivel inicial no son convenientemente realizadas, pueden surgir en cadena efectos negativos, desde los de vulnerabilidad hasta los de trastornos evolutivos. No menos importante es la actuación del docente en los restantes niveles de prevención (secundario y terciario) en los cuales son evidentes las señales de susceptibilidad a los trastornos evolutivos o su clara manifestación. En el nivel secundario, se sitúan los niños identificados como vulnerables, muchas veces olvidados en la organización de los programas educativos, y en el terciario aquellos considerados con necesidades especiales, cuya asistencia requiere de atención más intensa e individualizada.

Las ideas expuestas acerca de los tres niveles de prevención y sobre las condiciones del desarrollo infantil, así como sus vinculaciones, se encuentran sintetizadas en un modelo teórico, gráficamente especificado, ya publicado por la autora (Pérez-Ramos, 1990).

De conformidad con los aspectos que caracterizan los respectivos niveles de prevención, con las condiciones del desarrollo infantil asociadas, se formulan recomendaciones generales en referencia a dichos niveles y también para cada uno de ellos, todo con el fin de facilitar la actuación eficaz del educador. Estas recomendaciones son concebidas de acuerdo con la perspectiva del proceso evolutivo infantil, enmarcadas en patrones de salud y normalidad, según sus variaciones individuales. A partir de este enfoque, son identificadas las señales de vulnerabilidad y los trastornos evolutivos, así como la detección de los factores determinantes del medio y de alto riesgo.

De las recomendaciones generales son especificadas aquellas más significativas, a fin de facilitar la tarea del docente en sus actividades relacionadas, conjuntamente, con los tres niveles de prevención:

-Propiciar un ambiente escolar de comprensión, confianza y motivación, para que el niño pueda expresar mejor sus necesidades y sentimientos.

-Aprovechar las oportunidades que puedan presentarse en la rutina del niño en la escuela para proporcionarle experiencias apropiadas en relación a su desarrollo físico y psicológico.

-Crear un clima de seguridad, libertad y expansión en el entorno escolar que estimule y facilite al niño la práctica de sus actividades y el desarrollo de sus actividades y destrezas.

-Ofrecer al niño recursos e informaciones necesarios para el desarrollo de hábitos de auto-ayuda apropiados, así como la adquisición de posturas y de cuidados personales adecuados, para facilitar su participación en el control de su propia salud.

-Evitar aquellas condiciones del ambiente escolar que puedan constituir peligro para la seguridad del niño y su salud, adoptando las medidas necesarias y oportunas que fueren pertinentes.

-Estimular y promover diálogos, conversaciones y dramatizaciones con el niño, sobre temas de su salud física y psicológica y de los correspondientes servicios de la comunidad.

-Aceptar plenamente al niño tal como es, con las limitaciones que pueda presentar, proporcionándole condiciones para que pueda sentirse útil y brindar su cooperación conforme a sus posibilidades.

-Extender a los familiares del niño informaciones acerca de las medidas y cuidados de prevención que fueren sugeridos, para que los mismos puedan también ser adoptados en el mismo ambiente del hogar.

A continuación se presentan algunas de las recomendaciones específicas vinculadas a los respectivos niveles de prevención:

Prevención primaria: Las acciones a ser ejecutadas pueden ser de las más variadas, ya que las mismas involucran el empleo de estrategias diversas dirigidas a garantizar el normal y sano desarrollo infantil.

Se citan en primer lugar las destinadas al fomento de la salud y de la normalidad en el niño, incluyendo programas de nutrición equilibrada, de prevención de accidentes, disciplina apropiada y evitación de maltratos, estimulación temprana, recreación, etc. En segundo lugar se sitúan las estrategias de *protección y control*, como son los programas de vigilancia del desarrollo físico y psicológico del niño sano, con referencia oportuna a los servicios dispensadores de salud, centros de higiene mental, clínicas psicológicas, etc.

Prevención secundaria: Las actividades propias de éste nivel conforman estrategias destinadas a detectar y eliminar precozmente las señales de vulnerabilidad o de alerta, tanto de naturaleza orgánica como psicológica. Así mismo, identificar los factores de riesgo causantes de tales señales.

Con ese fin, se hace necesario establecer un control sistemático del desarrollo infantil, mediante el empleo de programas específicos dirigidos a vigorizar el proceso evolutivo del niño, para así fortalecer su resistencia a la amenaza de las condiciones inseguras en sus existencia. En tal sentido es necesario que el docente se mantenga atento a la aparición de señales de alerta como son, entre otros, los problemas de comportamiento (enuresis, celos, rabieta, anorexia, etc.). La prevención de estos problemas depende de toda una variedad de circunstancias peculiares a cada niño; sin embargo es posible indicar algunas orientaciones generales para pautar las acciones del educador en relación a los mismos:

-Rutina diaria, conforme al ritmo propio de cada niño y las condiciones de su ambiente; respeto por sus gustos y preferencias (dentro de límites razonables); clima escolar acogedor, seguro y comprensivo, con disciplina apropiada y consistente; trato ecuánime con el niño, etc.

Prevención terciaria: Su finalidad primordial es la de limitar o atenuar los efectos negativos duraderos que, en el desarrollo infantil, puedan causar los factores de alto riesgo, como son las alteraciones genéticas, traumatismos perinatales, carencia acusada de estimulación y/o afecto, rechazos y maltratos prolongados, conflictos internos en su entorno.

En este nivel de prevención son aplicables muchas de las recomendaciones anteriormente indicadas, especialmente aquellas referidas a la prevención secundaria. Las acciones que caracterizan la prevención terciaria se centran particularmente en un continuo y sistemático control del desarrollo evolutivo del niño, juntamente con el empleo de estrategias de integración en un ambiente escolar regular.

Dada la importancia de esas estrategias, son indicadas seguidamente aquellas consideradas de mayor efectividad:

-En relación a la institución pre-escolar: edad y época de inscripción del niño con necesidades especiales, lo más aproximado posible con la del niño normal; el número de aquellos alumnos en el aula de clase, debe ser aproximadamente el 10% del total de niños en la clase (estimación demográfica internacional de aquellos niños en la comunidad); programas combinados de educación normal y de educación especial, con recursos didácticos apropiados y diversificados; personal docente convenientemente identificado con los principios de integración; aceptación y cooperación de los alumnos normales de aquellos otros con necesidades especiales; eliminación tanto cuanto fuera posible de las llamadas barreras arquitectónicas; horarios flexibles para facilitar la atención individualizada.

-En cuanto al niño con necesidades especiales, desarrollo de habilidades destinadas a facilitar el proceso de integración tales como: lenguaje de comprensión y expresión a nivel de diálogo; conductas preliminares de independencia personal, disposición para mantenerse ocupado en una determinada actividad; así mismo, familiarización con el ambiente escolar en el que irá a participar, etc.

-En relación a la familia: Conocimiento de la organización escolar y su ambiente personal docente y otros, especialmente de aquellos a cuyo cargo estarán las actividades relacionadas directamente con el niño; conocimiento de las correspondientes asociaciones de padres y sus principales miembros, disponibilidad de tiempo y real motivación para cooperar con los programas escolares, tanto en el hogar como en la propia institución.

REFERENCIAS

- Pérez-Ramos, A.M.Q. (1990). Modelos de prevenção: perspectiva dos programas de estimulação precoce. *Psicologia, USP, 1*, No. 1.

LIBROS / BOOKS / LIVROS

Personalidad múltiple: Una exploración psicológica por Alfonso Martínez-Taboas.
Hato Rey, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas. 1990. 252 pp.

RESEÑA EN ESPAÑOL

Este es el primer libro escrito por un autor latinoamericano donde se discute a fondo el Disturbio de Personalidad Múltiple (DPM). Debe convertirse en un libro indispensable en la biblioteca de referencia de todo profesional interesado en los disturbios de personalidad. El libro está escrito en forma clara y precisa, y en lenguaje sencillo y ameno que hacen su lectura fácil aún para personas que no tengan muchos conocimientos sobre teorías psicológicas. El autor presenta todos los conceptos con ejemplos lo que facilita su entendimiento.

El autor nos ofrece una nueva definición del disturbio y señales claves para poder diagnosticarlo; una revisión de la literatura de este interesante diagnóstico; un análisis crítico excelente de los argumentos usados por los teóricos que consideran que este disturbio no existe; la presentación de tres casos de DPM tratados por el autor, con todos los detalles de su historial clínico; un modelo psicosocial explicativo de DPM y, finalmente, una evaluación crítica de las diferentes modalidades psicoterapéuticas y su efectividad. El libro consta de 15 capítulos y 5 apéndices.

Este libro permite a sus lectores obtener información crítica para el diagnóstico del DPM. Esta condición, según informa el autor y Richard P. Kluft al prologar la obra, está siendo diagnosticada con más frecuencia en los últimos años. Ambos sugieren que este aumento se debe a una aceptación de la condición como relacionada al disturbio de tensión post-traumático. El auge del feminismo, las secuelas desastrosas de la Guerra de Vietnam, la preocupación de la sociedad por el abuso de los(as) niños(as), el reencuentro de la hipnosis como método investigativo y el establecimiento por el DSM-III (1980) de los disturbios disociativos como categoría diagnóstica, son algunos de los factores que se mencionan en el libro para explicar el creciente interés en el DPM y su aparente aumento en incidencia.

El libro está organizado para que el lector o la lectora se exponga al tema paulatinamente. En los primeros dos capítulos, el autor ofrece una descripción detallada del DPM listando sus síntomas más importantes. Su definición, a diferencia de la que ofrece el DSM-III, R, puntualiza que las personalidades alternas pocas veces se manifiestan abiertamente y muchas veces

muestran su presencia a través de alucinaciones auditivas, pesadillas, desmayos psicógenos, escritura automática o en cambios inexplicables en el estado de ánimo de la persona. Es, sin embargo, indispensable para el diagnóstico de DPM que esta personalidad alterna se manifieste y se comunique directamente con el terapeuta. Al ofrecer los síntomas más comunes de la condición, el autor hace un interesante análisis de frecuencia de los síntomas descritos en varios estudios exhaustivos sobre personas con DPM. La discusión de los síntomas se facilita con la presentación de ejemplos clínicos y textos claros sacados de las entrevistas entre pacientes y terapeutas.

En el Capítulo 3, el autor nos ofrece argumentos teóricos que sostienen, desde el Siglo XIII, la conceptualización de una mente dividida y culminan en la visión neodisociativa de Hilgard (1977) que postula la existencia de múltiples controles en el pensamiento y acción del ser humano. Discute entonces el autor los estados mentales en el ser humano que ejemplifican esa postura neodisociativa, como las amnesias psicógenas, las fugas, la posesión demoníaca, la escritura automática y la hipnosis.

El Capítulo 4, escrito por Carlos S. Alvarado, ofrece una revisión bibliográfica sobre el DPM en el Siglo XIX, y en algunos otros siglos. Esta revisión, aunque a veces repite los casos de DPM mencionados anteriormente, permite al(a) lector(a) comprender que estos fenómenos, aunque con nombres distintos, se han estado evidenciando en el mundo hace mucho tiempo.

En el Capítulo 5, el autor evalúa las diferencias conductuales que pueden observarse en cada una de las personalidades de un individuo con DPM. Las diferencias discernidas van más allá de la mano dominante y la postura del cuerpo, incluyen diferencias en los trazados del electroencefalograma, en los potenciales promedios evocados ante estímulos presentados y en la respuesta galvánica de la piel. La revisión bibliográfica presentada evidencia cambios en todas esas medidas entre las personalidades alternas. Estos hallazgos se hacen más importantes cuando se cita un estudio donde el grupo control no pudo alterar sus potenciales promedios evocados a pesar de pedirles que simularan emociones distintas. Aunque en la evaluación electroencefalográfica que se le hizo a la paciente del autor no se encontró diferencia entre dos de sus personalidades, los otros estudios presentados le sugieren al autor que cada personalidad procesa los estímulos del mundo exterior de forma distinta, demostrando de esta forma la complejidad del DPM.

Establecida alguna evidencia neurofisiológica de que el DPM existe, discute el autor y refuta la teoría de que éste es iatrogénico o producto de la intervención del terapeuta. Pasa entonces en el Capítulo 7 a evaluar la peligrosidad y las tendencias agresivas de algunas de las personalidades alternas del DPM. El autor se confunde un poco en su análisis pues, aunque al principio acepta la existencia de tendencias agresivas en las personalidades alternas, al final discute cómo esta agresión es autodirigida. Sostiene esta última versión

con estudios que han demostrado que 50% de las personas con DPM han intentado suicidarse. Descarta muy rápidamente, a nuestro juicio, la posibilidad de que una persona con DPM pueda cometer asesinatos u otros crímenes mayores.

En el Capítulo 8, el autor analiza críticamente la posibilidad de que el DPM sea un síndrome neurológico comparándolo con algunos tipos de epilepsia. Su conclusión admite que, aunque las características clínicas e históricas de ambas condiciones difieren en muchos aspectos, todavía se necesita más información para poder descartar la epilepsia como factor importante en algunos casos de DPM.

En los próximos capítulos (9, 10,11), el autor presenta tres casos clínicos con diagnóstico de personalidad múltiple, provenientes de su práctica. Cada caso se presenta con un minucioso historial clínico y con ejemplos "verbatim" del diálogo terapéutico. La ingenuidad con que el autor describe su análisis clínico hasta llegar al diagnóstico le permite al lector reconocer que el proceso de diagnóstico es uno bastante difícil, donde el clínico debe siempre mantener una actitud de reevaluación constante. Quizás ésta es una de las contribuciones más importantes de este libro, pues el proceso de diagnóstico del DPM se revela como uno real y dinámico entre categorías que confunden y no entre categorías excluyentes como parece presentarlo el DSM-III, R.

Finalizada la presentación de los casos, en el siguiente capítulo Martínez-Taboas reflexiona sobre ellos frente a algunas de las controversias que se presentan sobre el disturbo de personalidad múltiple.

En el Capítulo 13, el autor formula un modelo teórico psicosocial para explicar el DPM. El modelo recoge aquellos factores que han sido descritos en la literatura y los que han sido identificados por el autor en su práctica clínica en un modelo dinámico e interaccionista. El modelo está fundamentado tanto empírica como teóricamente y se sostiene cuando el autor lo aplica a varios casos verídicos. Este modelo postula la interacción entre los siguientes factores básicos como necesaria para que se desarrolle el DPM: niñez traumática, mecanismos de defensa primitivos, capacidades imaginativas y disociativas especiales, y el uso de la disociación como defensa primaria. Termina este capítulo con un análisis de los efectos de la cultura en el diagnóstico del Disturbio de Personalidad Múltiple y con una presentación crítica de la perspectiva post-estructuralista de este síndrome.

En el Capítulo 14, el autor presenta y evalúa algunas intervenciones terapéuticas que han sido sugeridas en la literatura. Al finalizar el capítulo, el lector reconocerá que este diagnóstico no implica una muerte en vida, sino que existen algunos caminos que se pueden explorar para rehabilitar a estas personas y darles la oportunidad de tener una vida productiva y satisfactoria.

Finalmente, el autor reflexiona sobre la importancia de la consideración del Disturbio de Personalidad Múltiple para los(as) psicoterapeutas, para los(as)

filósofos de la psicología y para aquéllos(as) interesados(as) en la psicología transcultural. Se incluyen, además, cinco interesantes apéndices donde se pueden observar muestras de la escritura de cada una de las personalidades de Diana, el Cuestionario de Desorden de Personalidad Múltiple de Phillip M. Coons, el Informe de la Monitería Intensiva de Epilepsia de Migdalia, un ensayo autobiográfico de Diana y un ensayo sobre el historial y las características clínicas de la persona típica con Disturbio de Personalidad Múltiple.

Este libro es el primer libro en el mercado latinoamericano que discute el Disturbio de Personalidad Múltiple en todos sus aspectos. Presenta mucha información y muchas interrogantes que sólo se resolverán cuando más personas se dediquen al estudio cuidadoso de este fenómeno. Recomendamos el libro para todo profesional clínico interesado en los disturbios de la personalidad. El libro es, además, una forma excelente de introducir el tema para estudiosos de la psicología, psiquiatría y el trabajo social.

Ima Roca de Torres
Universidad de Puerto Rico

INSTRUCCIONES A LOS AUTORES

Los manuscritos aceptados caen dentro de tres categorías:

Artículos (no más de 20 páginas) que pueden estar referidos a: informes sobre estudios empíricos, desarrollos teóricos, revisiones integrativas o críticas de la literatura y contribuciones metodológicas;

Informes Breves (no más de 5 páginas) que pueden referirse a: experiencias profesionales novedosas, asuntos de política y entrenamiento relacionados con la profesión, o datos obtenidos en estudios preliminares y

Reseñas de Libros (usualmente por invitación).

Trabajos que se refieran al contexto cultural de la conducta y del desarrollo humano serán especialmente bien recibidos, en especial si reflejan comparaciones transculturales o transnacionales realizadas en países de América.

Los manuscritos deben ser inéditos y no deben estar siendo considerados para publicación en ninguna otra revista. La dirección de la revista los someterá a arbitraje de por lo menos dos de sus Consultores Editoriales.

En cuanto a estilo (forma de hacer referencias, presentación de tablas, figuras, etc.) deben ceñirse estrictamente al Estilo Internacional (Ver el *International Journal of Psychology* y las publicaciones de la American Psychological Association). En cuanto a presentación los manuscritos deben venir en papel tamaño carta (22 x 28 cms) a doble espacio y ser enviados por cuadruplicado al director (José Migauel Salazar, apartado 47018, caracas 1041 A, Venezuela). Los manuscritos enviados al Director una vez que estos han sido aceptados deben estar en su forma final ya que el autor no podrá revisar ninguna clase de galeras.

Los Artículos deberán venir acompañados por dos resúmenes (125 palabras) uno en Inglés y otro en Castellano o Portugués.

Después de la publicación del artículo el autor principal recibirá 20 copias gratis.

INSTRUCTIONS TO AUTHORS

Accepted manuscripts fall into three categories:

1) **Articles** (no more than 20 pages) that may refer to: reports of original empirical studies, theory development, integrative or critical literature reviews and methodological contributions;

2) **Brief reports** (not more than 5 pages) that may refer to: novel professional experiences, policy or training issues related to the profession, or data obtained in preliminary studies

3) **Book Reviews** (usually by invitation).

Articles focusing on the cultural context of human behavior and development will be especially welcome, particularly if they refer to cross-cultural or cross-national comparisons carried out totally or partially in countries of the Americas.

Submission of an article implies that the same article has not been published before and that it is not under review by another publication. The manuscript will be submitted to review by at least two of our Consulting Editors.

Submit manuscripts in quadruplicate. They should be double-spaced in 22x28 cms (8 1/2 by 11 inches). To achieve uniformity of format manuscripts should follow strictly the APA style (including style of referencing citations, preparation of tables, figures, etc.). Send manuscripts to the Editor (José Miguel Salazar, Apartado 47018, Caracas 1041-A, Venezuela). Accepted manuscripts should be in their final form when returned to the Editor, since page proofs will not be available to the authors for corrections.

Articles should be accompanied by two abstracts (125 words), one in English, the other in Spanish or Portuguese.

Twenty complimentary reprints will be sent to the senior author upon publication.

INSTRUÇÕES AOS AUTORES

Os originais aceitos pertencem às categorias:

1) **Artigos** (não mais de 20 páginas) referentes a: relatórios sobre estudos empíricos, artigos teóricos, revisões integrativas ou críticas da literatura e contribuições metodológicas

2) **Relatórios Breves** (não mais de 5 páginas) que podem referir-se a: novas experiências profissionais, temas sobre política e treinamento relacionados com a profissão, relato de dados obtidos em estudos preliminares

3) **Resenhas de Livros** (em geral através de convite).

Trabalho que se refiram ao contexto cultural do comportamento e do desenvolvimento humano serão especialmente bem recebidos, principalmente se refletem comparações transculturais ou transnacionais realizadas em países da América.

Os originais devem ser inéditos e não devem ter sido enviados para publicação em nenhuma outra revista. Em geral, o Editor manda o manuscrito para dois ou mais consultores editoriais para uma avaliação crítica.

Os originais deverão ser enviados com 4 cópias datilografadas em espaço duplo em papel de 22 x 28 cms (8 1/2 x 11 polegadas). Os textos devem obedecer rigorosamente o Estilo Internacional (Ver o *International Journal of Psychology* e as publicações da American Psychological Association). Os manuscritos devem ser enviados ao Editor (José Miguel Salazar, Apartado 47018, Caracas 1041-A, Venezuela). Os originais enviados ao Editor uma vez aceitos por ele, devem estar em sua forma final, já que o autor não poderá fazer novas revisões.

Os Artigos deverão vir acompanhados por dois resumos (125 palavras) um em Inglês e outro em Castelhana ou Português.

O autor principal receberá, gratuitamente, 20 separatas do seu artigo, por ocasião da publicação do mesmo.

IMPRESO
EN ABRIL DE 1992
EN LITOPAR
C. A. DE ARTES GRAFICAS
CARACAS